

UNIVERZITA KARLOVA, PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra speciální pedagogiky

M. D. Rettigové 4, 116 00 Praha 1

VÝZKUM MOŽNOSTÍ ETOPEDICKÉ PREVENCE V ARTEFILETICKÉM PŘÍSTUPU

**(tvořivě-expresivní dílna v zařízení pro děti
vyžadující okamžitou pomoc Klokánek)**

Research on possibilities of ethopedic prevention in artefiletic approach
(creatively-expresive atelier in institution for children in need of
immediate help Klokánek)



Diplomová práce

Autor: Anežka Beranová

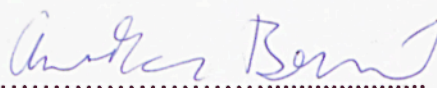
Vedoucí práce: Mgr. Lucie Hajdušková, Ph.D.

PRAHA 2010

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a všechny použité prameny řádně citovala a uvedla.

V Praze 7. 4. 2010


.....

Ráda bych poděkovala vedoucí své diplomové práce, Mgr. Lucii Hajduškové, Ph.D., za její ochotu, trpělivé vedení, inspirující podněty a cenné připomínky, které mne po celou dobu práce provázely.

„Všechna expresivní gesta jako taková jsou podřízena jedinému účelu: zpodobit duši a tím vystavět most spojující sebe sama s ostatními.“ (Hans Prinzhorn)

Anotace

Tématem této práce je výzkum možností etopedické prevence při využití artefiletického pojetí výchovy a vzdělávání. Výzkum je pojat jako kvalitativní akční výzkum. Jádrem práce a zkoumání je návrh a ověření výtvarně zaměřeného artefiletického programu „Tvůrčí dílna“. Program je navržen pro práci s dětmi mladšího a staršího školního věku umístěnými v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc Klokánek a zaměřuje se na prevenci syndromu CAN, psychické deprivace v dětství, poruch chování a emocí. V práci jsou identifikovány tyto hlavní fenomény a jejich vzájemné vztahy: artefileticky pojatý program „Tvůrčí dílna“, konkrétní problémy dětí a vývoj dítěte v průběhu programu - pomocí nich popisujeme vztah mezi artefiletikou a etopedickou prevencí.

Annotation

The topic of my work is research of etopedic prevention in artiphiletic approach to education. Research is composed as qualitative research in action. The essence of my research is design and realization (verification) of artiphiletic program „Creative Atelier“. Program of „Creative Atelier“ is designed for children of school age placed in institution for children in need of immediate help Klokánek. It is oriented to prevention of CAN syndrome, mental inanition in childhood, emotional and behavioral disorder. Fundamental phenomenons identified in my work are artiphiletic approach to program of „Creative Atelier“, actual problems of children and their development during the program. These phenomenons help me to describe the relation between artiphiletics and etopedy.

OBSAH

0 ÚVOD.....	7
1 TEORETICKÁ ČÁST	9
1.1 Artefiletika	9
1.1.1 Co je artefiletika?	9
1.1.2 Artefiletika – mezičlánek výtvarné výchovy a arteterapie	10
1.1.3 Důležité pojmy v artefiletice	11
1.1.4 O artefiletickém přístupu.....	15
1.1.5 Prevence v artefiletickém přístupu	16
1.1.6 Struktura artefileticky pojatého programu	17
1.2 Etopedie.....	19
1.2.1 Etopedická prevence	19
1.2.1.1 Primární etopedická prevence	20
1.2.1.2 Sekundární etopedická prevence	21
1.2.1.3 Terciární etopedická prevence.....	21
1.2.2 Poruchy chování a emocí	21
1.2.2.1 Klasifikace a projevy poruch chování a emocí.....	21
1.2.2.2 Děti v riziku.....	23
1.2.3 Psychická deprivace	23
1.2.3.1 Projevy psychické deprivace	24
1.2.3.2 Děti v riziku.....	24
1.2.4 Syndrom CAN.....	24
1.2.4.1 Formy syndromu CAN.....	25
1.2.4.2 Projevy dětí se syndromem CAN.....	25
1.2.4.3 Děti v riziku.....	26
1.2.5 Neziskové organizace pro práci s dětmi z rizikových skupin	26
1.2.5.1 NATAMA, o. s.....	26
1.2.5.2 Dům tří přání, o. s.....	27
1.2.5.3 FOD, o. s.	27

2	EMPIRICKÁ ČÁST	29
2.1	Motivy výzkumníka	29
2.2	Cíl výzkumu	31
2.3	Metodologie	32
2.3.1	Prvky akčního výzkumu	32
2.3.2	Metody sběru dat	33
2.3.3	Analytické metody	34
2.4	Fáze výzkumu	37
2.5	Etická část výzkumu	40
2.6	Cílová skupina	41
2.6.1	Rodinná anamnéza účastníků programu „Tvůrčí dílna“	41
2.7	Struktura programu „Tvůrčí dílna“	45
2.8	Analyzované kategorie metodou kódování	46
2.9	Interpretace analyzovaných kategorií	55
2.9.1	Artefileticky pojatý program „Tvůrčí dílna“	55
2.9.1.1	Na pomezí prevence a terapie	57
2.9.2	Konkrétní problémy dětí	57
2.9.2.1	Pojmenování, vyslovení se, popis vnitřních obsahů	58
2.9.2.2	Snížené sebevědomí, sebehodnocení, sebejistota, sebedůvěra	63
2.9.2.3	Když stojím mimo ostatní. Nesoudržnost skupiny. Sociální vztahy a komunikace	68
2.9.2.4	Pocit osamocení a smutku – projevy citové deprivace	70
2.9.2.5	Kam patřím? Etnická identita	75
2.9.3	Jednotliví účastníci v průběhu programu „Tvůrčí dílna“	77
2.9.3.1	Vývoj reprezentativního vzorku cílové skupiny v artefiletickém programu	79
2.10	Shrnutí empirické části	85
3	ZÁVĚR	87
4	SEZNAM LITERATURY	88
5	SEZNAM ZOBRAZENÍ	91
6	SEZNAM PŘÍLOH	92

0 ÚVOD

Jako téma své diplomové práce jsem si vybrala zkoumání možností etopedické prevence v artefiletickém přístupu. Nástrojem pro tento výzkum mi byl artefileticky pojatý program „Tvůrčí dílna“, který vznikl a sloužil k preventivním opatřením při práci s dětmi v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc Klokánek.

V zařízení Klokánek jsem před začátkem realizace programu působila rok jako dobrovolník volnočasových aktivit a dobrovolník pro doučování. Při své práci s klientelou zařízení jsem zaznamenávala opakující se vzorce problémového chování, potíže s řešením různých sociálních situací a obdobné příběhy dětí zde umístěných.

Jako budoucí speciální pedagog jsem přemýšlela o možných způsobech a formách předcházení vzniku problémového chování či sociálního selhávání u těchto dětí, které jsou velmi časté a mívají recidivující charakter.

V průběhu studia jsem se seznámila s konceptem artefiletiky a pocítila jsem touhu pokusit se vytvořit artefileticky pojatý preventivní program, který by byl vhodným prostředím pro práci s touto klientelou.

Program je určen dětem mladšího a staršího školního věku, skládá se ze 13 setkání a jeho hlavním cílem je aktivovat u dětí vztah k tvorbě a umění, skrze dílo se setkávat se sebou samým a okolním světem, posilovat pozitivní sociální vazby a komunikaci, a vést děti k porozumění vlastních prožitků a k aplikaci pochopených souvislostí na běžné dění kolem sebe.

Diplomová práce se skládá z části teoretické a empirické. V teoretické části se věnuji artefiletice, jako pojetí výchovy a vzdělávání a jejímu využití v etopedické prevenci. Další část je věnovaná etopedické prevenci a oblastem etopedie, které souvisí s cílovou skupinou, pro kterou byl program „Tvůrčí dílna“ vytvořen. Tyto oblasti jsou: syndrom CAN, psychická deprivace, poruchy chování a emocí a výběr nestátních neziskových organizací věnujících se této problematice. V empirické části popisuji program „Tvůrčí dílna“, vzorek dětí, které se jej účastnily a problémy těchto konkrétních dětí, které jsme v programu řešili.

V celé práci používám při označení profesní skupiny (učitel, vychovatel, pedagog, vedoucí) mužský rod, protože je považuji za pedagogické kategorie. Jednotlivce z výzkumného vzorku označuji z důvodů ochrany osobních údajů jako **dítě_pořadové číslo** (např. dítě_1) a v textu pak udržuji rod střední. V konkrétních kazuistikách a citacích z autentických textů, v jejich popisech a analýzách používám příslušný rod citovaných a zúčastněných osob.

Součástí diplomové práce je sada příprav na jednotlivé lekce programu „Tvůrčí dílna“ (Příloha I na přiloženém CD). Ke každé přípravě se pojí reflektivní bilance. Reflektivní bilance jsem psala deníkovou formou v průběhu výzkumu a z důvodu časové náročnosti přepisu tohoto nestrukturovaného a zhuštěného textu nejsou přímou součástí diplomové práce. Záznamy a citace z těchto reflektivních bilancí však užívám k dokreslení situací, myšlenek, kontextů. V textu označuji odkaz vztahující se k přípravám jako **Příloha I_pořadové číslo** (např. Příloha I_1), citaci či záznam z reflektivní bilance jako **RB_pořadové číslo** (např. RB_1). Vztahuje-li se popis ke konkrétní lekci programu, označuji toto v textu jako **Setkání_pořadové číslo** (např. Setkání_1).

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Artefiletika

V následujících kapitolách se věnuji vymezení pojmu artefiletika a popisu jejích základních aspektů, které pokládám pro teoretický základ této práce za podstatné.

1.1.1 Co je artefiletika?

Artefiletika je reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání a výchovy, které vychází z vizuální kultury nebo jiných expresivních kulturních projevů (dramatických, hudebních, tanečních). Toto pojetí klade důraz na individuální svobodu jedince a zároveň vybízí k zodpovědnosti a respektu k druhému člověku. (Slavík 1997)

Pojem artefiletika je složen ze dvou částí. Slovo *Art* se hlásí k umění, druhá část pochází od pedagoga H. Broudyho a jeho myšlenky *filetického* přístupu ve výchově, „v němž intelektový rozvoj je úzce spjatý s rozvojem emočním a sociálním.“ (Slavík 2001, s. 12)

Východiskem pro teorii a praxi artefiletiky je výtvarný, estetický, umělecký zážitek, v němž se člověk setkává s výtvarnou symbolickou formou, dobírá se obsahů a hledá odpovědi na otázky: Jak to na mne působí? Co je to? Čemu to náleží? Jaký je v tom smysl? Co to znamená pro mne? ... (Slavík In Roeselová 2000) Díky tomuto zachycení „vnitřních obsahů“ ve výtvarném projevu je člověk dokáže rozpoznat, symbolicky s nimi zacházet, mluvit o nich a skrze ně lépe poznávat sebe i druhé, zmenšovat své zbytečné úzkosti, učit se vypořádávat se zátěžovými událostmi, které nelze ovlivnit, a naopak měnit to, co je v jeho silách možné změnit. Kromě těchto aspektů artefiletika zprostředkovává lidem cestu ke světu kultury i k přírodě pomocí výtvarných zážitků. (Slavíková, Slavík, Hazuková 2003). „*Směřuje tedy především k chápání, k chápajícímu rozumění¹ a k odhalování smyslu.*“ (Slavík 1997, s. 170)

Metodicky je artefiletika rozložena na využití exprese² (výrazově tvůrčí projev) a reflexe³ (náhled na vytvořené a zažité). (Slavík 2001) Právě výrazově tvůrčí projev nabízí lidem rozmanité vyjádření zkušeností, emocí, tužeb. Reflexe pak vybízí k poznávání, vhledu,

¹ viz dále kapitola 1.1.3

² viz dále kapitola 1.1.3

³ viz dále kapitola 1.1.3

porovnávání a přemýšlení. V artefiletice se reflexe běžně děje na úrovni dialogu a závisí na vedoucím, učiteli, aby k dialogu účastníky motivoval a zasazoval poznání do socio-kulturních souvislostí, s nimiž lze dále pracovat na úrovni poznání, orientace, uvažování. (Slavík 2001)

Tato cesta k poznání skrze expresivní formy je pro každého člověka zcela jedinečná, ale zároveň o svých prožitcích dokážeme společně mluvit. To ukazuje na existenci určitých obecně platných aspektů těchto „vnitřních obsahů“, které často odkazují do minulosti nebo zasahují do budoucnosti. Tyto „obsahy“ se v artefiletice nazývají koncepty⁴, obsahy konceptů uvnitř každého z nás prekoncepty⁵. Koncepty vstupují do díla formou námětu. Námět pedagog žákům nepředává mechanicky, ale nabízí jej tak, aby sami dokázali koncept objevit. Tímto způsobem se koncepty sjednocují s osobními tématy života žáka a stávají se prostředkem k poznávání sebe sama a okolního světa. (Slavík 1997)

„Ve výchovném a vzdělávacím smyslu může být artefiletika jedním z nejúčinnějších způsobů, jak žákům zprostředkovat hluboký lidský smysl umění a citlivého uměleckého vztahu ke světu vůbec.“ (Slavík 1997, s. 182)

1.1.2 Artefiletika – mezičlánek výtvarné výchovy a arteterapie

*„V modernistickém pojetí se výtvarná výchova teoreticky opírá o psychologické teorie tvořivosti. Vyznačuje se jednak důrazem na originalitu a spontaneitu žákovy tvůrčího projevu, jednak snahou co nejlépe žáka motivovat, vtáhnout ho do prožitku. Slabinou tohoto přístupu v praxi bývá vzdělávací (poznatková) a hodnotící složka výuky. Kromě toho, vliv obecné teorie tvořivosti někdy vede k oslabení zájmu o specifické stránky výtvarného projevu.“*⁶ Oproti tomu arteterapii můžeme chápat takto: *„Arteterapie je psychoterapeutická disciplína, která cíleně a systematicky využívá umělecké aktivity k léčbě psychických a sociálních problémů.“* (Slavík 1997, s. 182)

Původní pojetí psychoanalýzy se jevilo jako příliš zkosnatělé a stavějící bariéry mezi klientem a terapeutem. Humanistické přístupy vnesly do psychoterapie uvolňující tendence, čímž došlo k rozvolnění i v arteterapeutické komunikaci doprovázející výtvarný projev. Tento „psychoanalytický obrát“ vyzdvihl psychoterapii z klinického rámce a zasadil do rámce běžné kultury, čímž arteterapii přiblížil výchově. Arteterapie se tak stává oborem balancujícím na hranici s častými neostře vymezenými přesahy do psychoterapie, výtvarného umění a výchovy (výchovy uměním = artefiletiky). (Slavík, Hajdušková 2010)

⁴ viz dále kapitola 1.1.3

⁵ viz dále kapitola 1.1.3

⁶ Uždil In web_1

„V cyklickém pohybu (cesta „tam a zpátky“; Slavík 2001, s. 35) mezi subjektivitou prožívání a zobecňováním osobní zkušenosti se ukazuje jak výchovný, tak terapeutický smysl umělecké tvorby. Umělecký projev se při komunikaci stává podnětem ke zkoumání světa i sebe prostřednictvím zobecňování; to je společné pro arteterapii i pro výchovu.“ (Slavík, Hajdušková 2010)

Artefiletika je tedy v podstatě pojícím článkem oboru výtvarné výchovy a arteterapie. Přestože se dotýká hranic arteterapie, **nemá** primárně léčebný charakter a je výjimečná svým důrazem na psychosociální vztahové a zážitkové obsahy pedagogického díla. „Zároveň slouží jako screeningová oblast, v níž mohou být řešeny, vyřešeny nebo alespoň zachyceny psychické a sociální problémy, které jsou jinak mimo dosah běžné pozornosti ve škole či výchovných zařízeních.“ (Slavík 1997, s. 182)

Co do vymezení zmíněných hranic obou do sebe často přesahujících oborů bych tedy závěrem pro přehlednost vystihla jejich rozdíl citováním Stiburka (2000): „Od arteterapie se artefiletika **odlišuje** zejména tím, že není v první řadě soustředěna na léčbu psychiky žáka, ale (1) na jeho vzdělávání, (2) na jeho výrazovou kultivaci, (3) na rozvoj jeho umělecké tvořivosti, příp. na tzv. (4) pozitivní prevenci (tj. prevenci vzniku nebo rozvoje psychických a sociálních problémů)“⁷

Právě oblasti prevence v artefiletice je věnovaná tato diplomová práce.

1.1.3 Důležité pojmy v artefiletice

Na tomto místě bych ráda čtenáře seznámila s několika zásadními pojmy z artefiletiky, které jsou důležité pro orientaci v celém následujícím textu a především jsou důležité pro popis a výklad toho, co se odehrává v reálné praxi. V kapitole 2.9, kde popisuji a reflektuji realizaci svého projektu, právě s těmito pojmy zacházím. Pojmy řadím dle jejich kontinuální návaznosti v artefiletickém procesu.

První pojem, který zde uvedu je **dílo**⁸. Slavík jej definuje takto: „Dílo je ucelená vnitřně strukturovaná tvůrčí událost, v níž se projevuje schopnost člověka záměrně utvářet a s pomocí fantazie zpestřovat i obohacovat situace svého bytí ve snaze zvýšit jejich hodnotu. Dílo se ukazuje smyslem člověka jako proměnlivý proces, nebo jako relativně neproměnný výsledek tvorby, avšak jeho vnímání má vždy povahu aktivního procesu utváření díla v duševní realitě diváka nebo posluchače. Dílo je víceméně souladný a oproti svému okolí víceméně

⁷ Stiburek In web_1

⁸ v kapitole 2.7.4 na straně 40 a 41 uvádím pojmové mapy (Schéma 1 a Schéma 2), která ukazuje, jakou úlohu mělo dílo v mnou realizovaném programu

ohraničený celek, v němž lze rozpoznávat jeho dílčí složky – části – uspořádané ve struktuře díla.“ (Slavík, Wawrosz 2004, s. 131) Každé dílo v sobě skrývá obsahy, které vstupují do zážitku skrze **expresi** výrazu a jeho následnou **reflexi**, což jsou v artefiletice dvě vzájemně propojené a neodlučitelné aktivity. **Expresse** je z obecného hlediska vysvětlována jako „projektivní vyjádření obsahu v mimických a pantomimických projevech, v neverbálních a verbálních hlasových projevech, v gestech, pohybových vzorcích, ve výtvarných a hudebních projevech i v produktech záměrné i nezáměrné činnosti člověka.“ (Petrželka In Slavík 1997, s. 104) Právě exprese je nositelem **výrazu**, a je to právě výraz díla, v němž jsou člověku odhalovány **koncepty** a nahlíženy jeho **prekoncepty**, což jsou vnitřní obsahy, zážitky, zkušenosti každého z nás, které jsou pro každého zcela jedinečné. **Koncept** pak lze pojímat jako „potencionálně společné a všemi aktéry předpokládané zážitkové a interakční pole určitého výrazu, na jehož základě se mohou lidé vzájemně duševně setkávat a rozumět si prostřednictvím svých prekonceptů k tomuto konceptu vztažených.“ (Slavík, Wawrosz 2004, s. 152).

Dílo a v něm vyjádřené výrazy, koncepty a prekoncepty lze tedy pojímat jako jakési jádro, se kterým je nějak zacházeno (tvořím ho, dívám se na něj, hovořím o něm) a toto zacházení můžeme chápat jako poznávání, porozumění nebo chápání. Dalšími pojmy, kterými se budu zabývat, tedy jsou: **poznání**, **porozumění**, **pochopení**. Pojmy **porozumění** a **pochopení** můžeme chápat jako dvě stránky pojmu **poznávání**. „**Porozumění** je především záležitostí rozumu, a tedy skladebného, mozaikovitého zaznamenávání a porovnávání věcí. K **porozumění** lze dospět úvahami, které mají charakter myšlenkových konstrukcí. Rozumět také zpravidla znamená 'umět vysvětlit'.“ (Slavík, Wawrosz 2004, s. 30-31) V Artefiletice je k **poznání** potřeba udělat dvou kroků. Prvním krokem je sama tvorba nebo tvoření. Druhým, nezbytným krokem k **poznání**, je interpretace (výklad tvorby a vzniklého díla – jejich popis a hledání vztahů mezi jednotlivými kroky tvorby a výsledným dílem). Oproti **poznání** jde u **pochopení** o celistvější uchopení obsahu díla a vhled do podstaty díla. Jedná se spíše o empatické ztotožňování a citové souznění, které může být slovně hůře postihnutelné. Výrazem **pochopení** jsou převážně pocity a představy, myšlenky a pojmy přicházejí až později. (Slavík, Wawrosz 2004)

Dílo je předmětem **reflexe**. V **reflexi** je dílo analyzováno nebo popisováno, což se tedy děje na úrovni porozumění. Při reflexi však zároveň autor nebo divák prožívá určité pocity, dojmy, které může, je-li to možné, vysvětlit, čímž hledá cestu k pochopení díla. Když se oba procesy, proces popisu a proces vysvětlení, sloučí, pak podle Slavíka dochází k **chápacímu**

porozumění, kdy „*umění tvorby slouží jako prostředek k umění života*.“ (Slavík, Wawrosz 2004, s. 49) Při setkávání s dílem skrze *chápací porozumění* dochází z artefietického pohledu k tzv. „světa-tvorbě“, kdy člověk tím, že tvoří, poznává svět a věci v něm, čímž si tvoří vztah k tomuto světu a zároveň s tím tvoří i věci přímo k poznávání, které v sobě už nesou jeho vztah ke světu. Tvorba a dílo je tedy z tohoto pohledu nástrojem k sebepoznávání, což v důsledku znamená, že skrze tvorbu díla, člověk tvoří i svět a sebe v něm. Zároveň se při tvoření tohoto poznává a reflektuje. To by mělo vést k uvědomění si odpovědnosti za svět a za sebe.

Další pojmy, které vysvětlím, jsou: *reflexe, interpretace, hermeneutická identita díla*. *Reflexe* je zpětné ohlédnutí za tvorbou a dílem, kdy se vyjadřujeme k prožitému a reagujeme na naše sebevyjádření (expresi). Reflexe je důležitou složkou poznávání a sebepoznávání.

Skrze *interpretaci*, která je součástí reflexe, se aktér znovu setkává s dílem a v něm opět se sebou samým. (Slavík 1997) Každá interpretace je založena na předpokladu, že výtvarné dílo není pouze izolovanou věcí bez dalšího vztahu k nám samotným, „*ale že něco znamená, skrývá nějaké obsahy, které mohou být na první pohled nepřístupné, ale lze je objevit a vyložit*.“ (Slavík 2001, s. 247) Díky interpretaci se pak dílo stává srozumitelným a může se stát předmětem diskuse.

Reflexe v artefietice má také *hermeneutickou povahu*, což znamená identitu hluboce prožívaného chápacího porozumění díla na jedné straně a na straně druhé úsilí o jeho výklad, vysvětlení. Dílo je interpretačně v podstatě nevyčerpatelné a stále vybízí k dalším výkladům a prožitkům (v kontextu nových úhlů pohledu, nových zkušeností a událostí), čímž autora i diváka tlačí k novým a novým návratům. Dílo, které aktéři vytvoří, není tedy jako takové nikdy definitivně hotové, jeho význam se mění a rozvíjí právě v procesu dialogu o něm při reflexi, v různých interpretacích. A podobně je tomu tak i s účastníkem reflexe, jeho sebe-pojetí se v průběhu dialogu mění, sebepoznává se a jeho identita je v dialogu znovu a znovu uchopována, nahlížena a utvářena. (Slavík 2001)

Interpretovat dílo lze analyticky pomocí čtyř komponent výtvarného zážitku (viz níže) skrze reflektivní dialog⁹, ale také pomocí tzv. expresivní interpretace¹⁰, která je v artefietice poměrně často využívaná, neboť bývá nezbytná k lepšímu porozumění dílu. (Slavík 2001)

Výtvarný zážitek vnímáme komplexně. Jednotlivé komponenty *a) významová, b) konstruktivní, c) empatická a d) prožitková* mohou být v zážitku více či méně zřetelné.

⁹ viz kapitola 1.1.6

¹⁰ překládá dílo do jiných uměleckých forem (tanec, hudba, dramatizace)

Analýza díla nebo zážitku pomocí těchto složek nám může pomoci to, co jsme vytvořili a zažili lépe chápat a rozumět tomu. Pro složky je typické to, že jsou na sebe úzce vázány a vzájemně se ovlivňují. Nyní jednotlivé složky popíši:

- a) **Významová složka** – když identifikujeme tuto složku v díle nebo v zážitku, tak se nejčastěji ptáme touto otázkou: Co to je? Hledáme jednoduchá a smysluplná pojmenování pro to, co vidíme. Identifikujeme v díle nebo v zážitku konkrétní jevy, jednoduché znakové zobrazení určité věci nebo bytosti (je to slon, je to vlak, je to červená barva). V této rovině obvykle nejčastěji dochází k interpretační shodě mezi pozorovateli. Pokud se jedná o abstraktnější vyjádření, pak je interpretace pestřejší, účastníci se dostávají do diskuze a musí porovnávat své zkušenosti (do hry vstupují inter-individuální rozdíly).
- b) **Konstruktivní složka** – tuto složku můžeme identifikovat pomocí otázky: Jak je to uděláno, jak to vypadá? (Jak je slon nakreslen? Čím, jak je velký, proč je modrý, apod.) Tato složka souvisí se zpracováním, výstavbou a kompozicí díla. Soustředí se na to, jakým způsobem jsou vyjádřeny významy díla.
- c) **Empatická složka** – tuto složku můžeme identifikovat nejčastěji v rozhovorech o díle a o zážitcích z tvorby. I tato složka souvisí se způsobem výstavby a uspořádáním díla, ale ptá se na jejich autora, na původce konkrétních zásahů do díla, na jeho záměry a představy (Jak to udělal? Co k tomu použil? Co svým dílem chtěl říci?). Divák nebo pozorovatel díla vstupuje metaforicky do díla a zkoumá ho autorovým očima (O co mu vlastně šlo? Co mi chce říci?) a tím může dojít k porozumění dílu a jeho autorovi.
- d) **Prožitková složka** – zde se pozornost soustředí na osobní stavy a preference, postoje, dojmy a emoce pozorujícího (Jak jsem v díle obsažen já? Kde se mě dotýká? Co ve mně vyvolává, co prožívám?). Váže se na hodnocení, které vychází z osobní libosti či nelibosti. Tato složka je odlišná od všech předešlých svým východiskem. Zatímco významová, konstruktivní i empatická složka mají svůj zdroj výtvarného zážitku v samotném díle, prožitková složka jej má v divákovi. Zda a jakým způsobem dílo na pozorujícího působí, nemůže dané osobě nikdo vyvracet, ani hodnotit. Opět se zde můžeme pouze potkávat v podobnostech a rozdílnostech prožívání, nad nimiž lze vést diskuzi. Tato složka je významná pro sebepoznávání a sebenáhled skrze výtvarný výraz a zážitek.

Dalo by se říci, že popisuje-li interpret významové a konstruktivní komponenty zážitku, koná tak na úrovni **porozumění**. Věnuje-li se expresivní a prožitkové komponentě, činí tak ve

smyslu *pochopení*. Verbalizovat poslední dvě složky je samozřejmě podstatně těžší, z pohledu speciálního pedagoga však velmi cenné.

1.1.4 O artefiletickém přístupu

Když chce pedagog svou výuku nebo aktivitu připravit v kontextu artefiletiky, je třeba, aby se řídil několika pravidly. Ta vycházejí přímo z praxe a jsou ověřena řadou vychovatelů a učitelů, kteří v rámci artefiletiky dlouhodobě pracují. Jedná se o tato pravidla: autentičnost, individualita, prožitek, citlivost pro rozdílnosti i souvislosti, vzájemné obohacování, od individuálních zkušeností k poznávání kultury.

Pravidlo *důrazu na autentičnost* znamená rozptýlení obav ze spontaneity, např. použití nejjednodušších, lehce ovladatelných vyjadřovacích prostředků („muchlání“ papíru, asambláže, malba prsty) a vytvoření vstřícné a chápavé atmosféry.

Pravidlem, které klade důraz na *individualitu výrazového projevu*, oslabujeme úzkost z odlišování se, např. oceněním originality a podporováním radosti ze vzájemného poznávání - „je dobré být sám sebou, protože moje odlišnost je pro ostatní přínosem“.

Důraz na prožitek posiluje atmosféru tajemství a vnitřního účastenství, např. zdůrazněním osobních kontextů („co mě vede právě k tomuto výrazovému projevu“) nebo použitím navozujících efektů - hudba, neobvyklé osvětlení, neobvyklost zážitkové situace. Podstatné je naučit se aktivnímu objevování vztahů mezi různými druhy výrazového chování, např. odhalováním souvislostí mezi výtvarným projevem jedince a jeho chováním nebo oblékáním. Snažit se „překládat“ jeden druh výrazu do jiného výrazového druhu, např. vyjádřit malbu pohybem (expresivní interpretace).

Posilováním citlivosti pro objevování rozdílností, ale i vzájemných souvislostí podporujeme schopnost vizuálního rozlišování, nejenom v tradičních výtvarných technikách (kresba, malba), ale např. při srovnávání jemných odlišností individuálního výrazu u různých jedinců - způsobu chůze, držení hlavy a ramen, navyké mimiky apod.

Dalším pravidlem v artefiletickém přístupu je pravidlo *důrazu na vzájemné obohacování*, čímž poukazujeme na to, že každý objevený rozdíl mezi lidmi je zároveň příležitostí ke vzájemnému obohacování, k inspiraci - „je dobré všímat si rozdíly mezi námi, protože mne obohacují“.

Nakonec je důležité *zobecňovat individuální zkušenosti – postup od individuální zkušenosti k poznávání kultury* a tím objevovat souvislosti mezi vlastním tvůrčím projevem a uměleckými projevy z kulturní historie a současnosti.¹¹

1.1.5 Prevence v artefiletickém přístupu

Artefiletika je druh jedinečného poznávání, učí překonávat různé osobní obtíže, pomáhá hledat cestu v nezmapovaných osobních tématech a nepochopených životních metaforách, pomáhá osvětlovat vnitřní konflikty mezi vědomím a nevědomím. Artefiletický přístup vede k pozitivní prevenci¹² při pocitech ztráty identity a citové vyprahlosti. Těmto tíživým psychickým stavům je možné v dětství předcházet a artefiletika může účinně a včas pomáhat. (Slavík In Roeselová 2000) *„Pozitivní prevence je považována za účinnou zejména tam, kde rodinné prostředí dětí je nestabilní nebo málo laskavé, neboť v takové situaci může artefiletik představovat velmi důležitou osobu v sociálním okolí, která dítěti pomáhá integrovat jeho hodnotový svět a podporovat jeho zdravý emoční vývoj.“* (Slavík 1997, s. 181)

Skrze artefiletický přístup se tedy pedagogové mohou snažit *„povzbuzovat duševní síly a předcházet psychickým problémům nebo sociálnímu selhávání.“* (Slavík 2001, s. 14) Pomocí výtvarných aktivit pedagog působí na dítě a tím předchází v rámci pozitivní prevence psychickým nebo sociálním poruchám. Skrze artefiletické metody a techniky rozvíjí tvůrčí a sociální potenciál, i kulturní povědomí jedince, čímž se snižuje pravděpodobnost vzniku rizikového chování a jednání.

Právě zde vidím průnik mezi snahami a cíli etopedického a artefiletického preventivního působení. Jak v etopedickém, tak artefiletickém přístupu působí pedagogové na dítě s cílem předcházet duševnímu i společenskému selhávání. Oba přístupy hledají nejpřirozenější cestu k dítěti, kdy zásadou je vytvoření pozitivního partnerského vztahu, vedení dítěte k zodpovědnosti za sebe a své jednání a jeho důsledky. Etopedie i artefiletika se skrze výchovu a vzdělávání snaží o hlubší sebezpoznání jedinců a o jejich vnitřní sebeorientaci i orientaci v sociálních vztazích a komunikaci, jako základ rozumění ostatním i okolnímu světu. Trénují zvládání situací, které by pro ně mohly být nebo již jsou náročné a jejichž důsledkem je nebo by mohlo být problémové chování a sociální selhávání.

¹¹ zpracováno z web_2

¹² „positive prevention“ – termín Katrin Fitz Herbertové (In Slavík 1997, s. 181)

1.1.6 Struktura artefiletický poiatého programu

Pro artefiletickou pedagogickou jednotku (výuku, dílnu, aktivitu) je typická její struktura, která je pravidelná a obsahuje čtyři na sebe navazující fáze:

- 1) **Rozehřivací aktivity (tzv. ledolamky, ice-breakers):** Ledolamky jsou zařazovány v první části setkání účastníků dílny, aby navodily uvolněnou atmosféru. Jsou zde zařazeny kvůli hmatatelnému přechodu mezi běžnou každodenností a prostředím artefiletického díla. Pokládám za vhodné, aby se vedoucí aktivity účastnil, neboť to napomáhá k rovnocennému postavení členů a vybízí ke kontinuitě skupiny. Jako ledolamky jsou vhodné různé formy relaxačních cvičení, smyslové i pohybové hry. Pohybové hry je vhodné zařazovat zejména u hyperaktivních jedinců, kdy je pro ně pak snazší udržet pozornost během výrazové hry.¹³
- 2) **Výrazová hra** je tvořivou, expresivní činností, kterou pedagog navozuje určitým námětem, a která účastníky vede k projekci vlastních zkušeností do výrazového díla a vybízí je k následnému reflektivnímu dialogu. Výrazová hra poskytuje aktérům maximální prostor pro sebevyjádření, vyjevení jejich individuálních zvláštností. Je to právě tato fáze, v níž se uskutečňuje – společně s následným reflektivním dialogem – chápání a chápající porozumění¹⁴. Výrazová hra se svými obsahy (koncepty¹⁵) opírá o osobní zkušenosti žáků (prekoncepty¹⁶) a zjevuje tyto obsahy v nových kontextech. „Každé gesto, tvůrčí zásah, akce nebo její stopa se mohou kdykoliv stát symbolem, otevřít prostor ke hledání významů nebo hodnot, a tedy i jedinečného smyslu životní zkušenosti, a mohou sloužit jako východisko neočekávaného prozření, nového pochopení osobní situace ve světě.“ (Slavík 1997, s. 107) Po zakončení této fáze nadchází prostor pro slova a bádání světem významů. Přichází reflektivní fáze setkání se svým reflektivním dialogem.
- 3) **Reflektivní dialog** rozhodně není hodnocením tvůrčích kvalit díla. Jde zde spíše o ventilaci prožitků, pocitů a dojmů z výrazové hry, hledání souvislostí se světem mimo výrazovou hru a porovnávání vlastních prožitků s prožitky ostatních, kdy si účastníci mohou uvědomovat shody a rozdíly mezi prožíváním různých lidí. Je zde také prostor pro řešení kritických momentů a konfliktů, které mohly během výrazové hry vzniknout, a to na intra- i inter- personální úrovni. Pro reflektivní dialog je typický tzv. „kruh bezpečí“. Tato reflexe v kruhu dodává aktérům pocit intimity, bezpečí a rovnocenného postavení všech

¹³ více viz web_1

¹⁴ viz kapitola 1.1.3

¹⁵ viz kapitola 1.1.3

¹⁶ viz kapitola 1.1.3

zúčastněných. Kvalita reflektivního dialogu závisí na schopnostech vedoucího klást přiléhavě otázky, nenásilně „moderovat“ dialog a dostatečně podporovat všechny aktéry na jejich cestě k poznávání.

- 4) **Uzavírací aktivita** přichází v závěsu po reflektivním dialogu a má stejnou funkci jako ledolamky, jen v opačném směru. Napomáhá účastníkům v návratu z artefietického díla do každodenního dění. Je vhodné, aby si každá skupina zvolila nějakou rituální uzavírací aktivitu – např. chvíle ticha a zamyšlení, poslední příležitost k vyjádření něčeho, popřípadě domluva na další setkání.¹⁷

¹⁷ více k jednotlivým fázím viz [web_1](#)

1.2 Etopedie

Obor etopedie je samostatným oborem speciální pedagogiky a je nejmladším v souboru oblastí této disciplíny.

Etopedie se zabývá etiologií, projevy, prevencí, výchovou, vzděláváním a sociálním začleněním a uplatněním jedinců v riziku¹⁸ a s poruchou chování, kdy se teorie i praxe zaměřuje na souvislosti tří rovin, a to osobnostního vývoje (individuality jedince), kritických životních událostí (biografie) a jeho sociálních vztahů (sociální začlenění). (Renotírová, Ludíková 2005; Vítková 1998; Vojtová 2008)

Nejčastější příčinou selhávání v oblasti chování bývá nestabilní či neoptimálně fungující sociální zázemí jednotlivce, psychická deprivace, identifikace s „partou vrstevníků“ s projevy poruch chování.

Je znepokojivé, že ač je v dnešní době kladen důraz na zahraniční trendy, které se soustředí převážně na preventivní opatření, počet dětí umístěných v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy stále roste.¹⁹

1.2.1 Etopedická prevence

Jako zásadní tendenci v současné etopedii považují důraz na prevenci ve všech svých stupních. Pouze včasné zachycení varovných signálů vzniku, případně nárůstu problémů v oblasti chování a emocí může předcházet vzniku či prohlubování poruch chování a emocí, i míře citové deprivace.

V rámci prevence dochází k posilování psychosociálních strategií jedinců „zdravých“, ale především pak jedinců rizikových (Labáth 2001). Důležité zde je hlavně nabytí sociální jistoty (začlenění do skupiny, schopnost optimální sociální komunikace, respektování ostatních, respektování pravidel a norem, aj.) a pozitivní změna subjektivního sebehodnocení (respekt sebe jako osobnosti, sebedůvěra, schopnost sebeoceny, aj.). Velmi podstatné je také utvoření pozitivního vztahu mezi pedagogem a jedincem, kdy pedagog primárně nenahlíží na dítě skrze jeho poruchu, ale snaží se porozumět dítěti samému a jeho negativním projevům chování odděleně. (Pokorná In HadyMoussová 2005). Upouštění od tzv. „zaškatulkování“ dítěte, „označení jej nálepkou“, která je negativně vnímána jak dítětem, tak i jeho sociálním okolím, patří mezi inkluzivní trendy současné etopedie. (Vojtová 2008)

¹⁸ „At-risk Youth“ – koncept zabývající se riziky, s nimiž se dítě ve vývoji střetává a která mohou být úskalím v jeho socializačním procesu (Vojtová 2008)

¹⁹ web_3

Etopedickou prevenci lze rozdělit na primární, sekundární a terciární dle míry „zasažení“ cílové skupiny, na níž je prevence zaměřena.

Zatímco na pojmu *primární prevence* se literatura víceméně shoduje, hranice sekundární a terciární prevence již není tak ostře vymezena. Někteří autoři dnes již místo pojmu *sekundární prevence* užívají termín *intervence*, který chápou jako cílené zamezení již existujícím nežádoucím strategiím, často ve spolupráci s rodinou. Pojem *terciární prevence* je pak v této terminologii nahrazen pojmem *rehabilitace* nežádoucích stereotypů v chování. (Vojtová 2008) Náplní těchto strategií speciálně-pedagogické práce je však stále to samé jako v rozfázovaném pojmu *prevence*.

Ve své práci používám termín *prevence*, neboť primárně neobsahuje přítomnost nějaké odchylky, na rozdíl od pojmu *intervence*. A právě tím se vyznačuje můj úmysl, můj přístup k tvorbě a k realizaci artefietického programu pro danou cílovou skupinu. Uvědomuji si, že děti v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc, Klokánek, jsou především děti v riziku vzniku poruch chování a emocí. V souladu s aktuálními trendy etopedie jsem k nim však nepřistupovala jako k dětem, u nichž fakt umístění do zařízení tyto problémy předpokládá.

Program, který vznikl přiléhavě pro konkrétní skupinu dětí (viz kapitola 2.9.1) měl pak na každého účastníka jiné účinky dle jeho individuálních zvláštností. Na někoho působila stejná technika ve smyslu primární prevence, na jiného ve smyslu sekundární či terciární formy. I z těchto důvodů se domnívám, že je pro tuto práci vhodnější zastřešující pojem *prevence*.

Termín *prevence* je zde přehlednější také z důvodů sjednocení a orientace v terminologii artefietiky a etopedie, neboť je užíváný v obou oborech.

V následujících podkapitolách stručně popisují možné formy prevence.

1.2.1.1 Primární etopedická prevence

Tato forma prevence se zaměřuje především na děti bez výraznějších problémů v chování. V praxi jde převážně o preventivní aktivity, např. preventivní programy sociálně-patologických jevů. (Booth, Ainscow 2002 In Vojtová 2008) Primární prevence se zaměřuje na negativně vnímané vzorce chování, které se ve společnosti vyskytují. Nejefektivnější je zaměřit prevenci především na rodiče, kteří svým chováním nejvíce ovlivňují děti a dospívající. (Vocilka 1997) Přesto jsou dnes programy prevence věnovány především dětem a mládeži.

1.2.1.2 Sekundární etopedická prevence

I sekundární forma prevence by měla vycházet ze spolupráce s rodinou, popř. nejbližším okolím jedince. (Vocilka 1997). Je zaměřena na děti v riziku²⁰, u nichž můžeme z různých důvodů předpokládat ohrožení vznikem sociálně-patologických jevů. (Vojtová 2008) Možností práce na úrovni sekundární prevence je mnoho od tematicky orientovaných dílen a různých volnočasových aktivit, přes psychologické vyšetření, psychoterapii, rodinnou terapii a po pobytové formy působení. (Vocilka 1997)

1.2.1.3 Terciární etopedická prevence

Na úrovni terciární prevence se pracuje s jednotlivci, u kterých jsou již znatelné projevy poruch chování a emocí. (Vojtová 2008)

Preventivní program „Tvůrčí dílna“ (viz kapitola 2.8.1), který je těžištěm této diplomové práce se pohybuje napříč všemi úrovněmi etopedické prevence. Při jeho realizaci jsem reagovala na individuální potřeby a charakteristiky účastníků, na konkrétní projevy problémů a také na jejich míru.

1.2.2 Poruchy chování a emocí

V dnešní době existuje mnoho pohledů a různých konceptů pojetí problematiky poruch chování a emocí. Pro účely této práce postačí přehled dvou úhlů pohledu na tuto problematiku, z nichž první je pro oblast speciální pedagogiky přiléhavější, druhý je však neméně důležitý v rámci mezioborové spolupráce.

Druhá podkapitola se věnuje rizikovým faktorům spojeným s poruchami chování a emocí.

1.2.2.1 Klasifikace a projevy poruch chování a emocí

Pro přehlednost zde čtenáři předkládám dvě klasifikace poruch chování: klasifikaci dle stupně společenské závažnosti a klasifikaci poruch chování a emocí se začátkem obvykle v dětství a adolescenci se svými nejtypičtějšími klinickými příznaky dle MKN-10²¹. Podrobnému rozčlenění dle MKN-10 se však nevěnuji, neboť ani má práce s dětmi neprobíhala na základě „škatulek“ dle příslušných poruch chování a emocí, ale vyvíjela se spíše na základě individuálních projevů, charakteristik a potřeb konkrétních jednotlivců, kteří se účastnili programu „Tvůrčí dílna“.

²⁰ viz kapitoly 1.2.2.2; 1.2.3.2; 1.2.4.3

²¹ v Evropských zemích užívaná mezinárodní klasifikace nemocí

Řepová In Renotiérová (2005) uvádí **klasifikaci poruch chování dle stupně společenské závažnosti**. Člení je na **disociální chování**, což je společensky nepřiměřené chování, které se však dá zvládnout přiměřenými pedagogickými postupy. Jde o kázeňské přestupky proti pravidlům dané instituce, neposlušnost, vzdorovitost, negativismus, lži, apod. Dalším, sociálně závažnějším stupněm poruch chování, je **asociální chování**. Vyznačuje se rozporem se společenskou morálkou, kdy se jedinec výrazně odlišuje od normy morálky dané společnosti, ale ještě nepřekračuje právní předpisy. Patří sem útky, toulky, záškoláctví, demonstrativní sebepoškozování, závislostní chování. Společensky nejzávažněji se projevuje jedinec s **antisociálním chováním**. To se vyznačuje protisociálním jednáním bez ohledu na věk jedince, původ a intenzitu činu, které svými důsledky poškozuje společnost i samotného jedince. Nositel tohoto chování poškozuje zákony dané společnosti. Spadají sem krádeže, vandalství, sexuální delikty, vraždy, agresivita s ublížením na zdraví, terorismus a organizovaný zločin.

MKN-10 rozděluje poruchy chování a emocí se začátkem obvykle v dětství a v adolescenci na **Hyperkinetické poruchy (F90)**²², které jsou spojené s kombinací nadměrně aktivního, špatně ovladatelného chování s výraznou nepozorností a neschopností se soustředit. Další baterií poruch jsou **Poruchy chování (F91)**. Ty se vyznačují trvalým disociálním, agresivním a vzdorovitým chováním. Porucha chování je často sdružena s nepříznivým sociálním prostředím, včetně neuspokojivých vztahů v rodině a selhávání ve škole. Typickými projevy **Smíšených poruch chování a emocí (F92)** je kombinace trvale agresivního, disociálního a vzdorovitého chování ve spojení s příznaky deprese, úzkosti a jiných výkyvů emocí. **Emoční poruchy se začátkem specifickým pro dětství (F93)** jsou spojené především se silnými pocity úzkosti spojenými s různými událostmi, kdy důvod k obavám není opodstatněný. Další z řady poruch chování a emocí dle MKN-10 je **Porucha sociálních vztahů se vznikem specifickým pro dětství a adolescenci (F94)**, jejichž společným rysem jsou odchylky sociální funkce a obvykle jsou svázány s narušeným sociálním prostředím jedince. Mezinárodní evropská klasifikace nemocí do této podskupiny řadí také **Tikové poruchy (F95)**, projevující se mimovolní opakujeícím se pohybem, který není podložený neurologickou poruchou. Mezi tzv. **Jiné poruchy chování a emocí začínající obvykle v dětství a v adolescenci (F98)** patří neorganická enuréza a enkopréza, poruchy

²² americká klasifikace nemocí DSM-IV (1994, 2000) označuje tuto poruchu jako ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) – tato zkratka je v ČR pro označení hyperaktivity v dnešní době již také vžitý a v literatuře více užívaný

příjmu potravy, pika, poruchy se stereotypními pohyby a dle MKN-10 sem patří těž breptavost a koktavost²³

Jak jsem již předeslala dříve, moderní pojetí etopedie upouští od diagnostických „nálepek“ a věnuje se konkrétním projevům poruch chování a emocí, které mohou nabývat u rozdílných jednotlivců různého spektra podob a dle individuálních charakteristik je také nutné s takovými jedinci pracovat.

1.2.2.2 Děti v riziku

Walker a Severson (In Vojtová 2002) seskupili rizika spojená se vznikem poruch chování a emocí do čtyř skupin. První z nich jsou ***rizika spojená s osobností dítěte***, kam jsou řazeny faktory jako nedonošenost, nízká porodní váha, porodní úraz, nízká inteligence, nízké sociální dovednosti, nízká sebeúcta, nedostatek empatie, absence klíčové osoby či život v institucionální péči, aj. ***Rizika spojená s rodinou dítěte*** v sobě obsahují rodinné konstelace, narušené rodinné prostředí, špatný rodičovský vzor či špatný výchovný styl. Další v řadě rizik jsou ***rizika spojená se společností*** jako místem sociálního setkávání dítěte a patří sem socioekonomické znevýhodnění, násilí a kriminální činnost v okolí, kulturní normy, násilí v médiích, válečné konflikty, aj. Poslední z faktorů jsou ***rizika spojená se školou***, kam odborníci řadí aspekty jako školní neúspěch, pozice „outsidera“ ve skupině, slabou vazbu na školu, nevhodné kázeňské prostředky, škodlivou vrstevnickou skupinu, šikanování, sociální izolaci, aj.

1.2.3 Psychická deprivace

Obecně je za deprivaci považován stav, kdy některá z významných potřeb není uspokojována přiměřeným způsobem po dostatečně dlouhou dobu. Psychická deprivace se vyznačuje nedostatkem stimulů v oblasti psychických potřeb, jako jsou potřeba osoby blízké, potřeba identifikace, potřeba jistoty a bezpečí, aj. Citová deprivace pak vzniká v důsledku neuspokojování potřeby citového vztahu s blízkou osobou, kdy toto citové strádání může podstatně ovlivnit celkový rozvoj osobnosti jedince, narušit jeho integritu a vztah k sobě samému i svému okolí. (Langmeier, Matějček 1963; Vágnerová 2008).

Citová deprivace se v různé míře projevila u všech dětí, s nimiž jsem v rámci „Tvůrčí dílny“ pracovala.

²³ v logopedické literatuře jsou však tyto dvě poruchy řazeny mezi poruchy řeči

1.2.3.1 Projevy psychické deprivace

Jako varovné signály a projevy psychické deprivace u dětí odborníci uvádějí opoždění v řečovém vývoji. Opožděný vývoj řeči má samozřejmě vliv na celý duševní vývoj jedince a je překážkou v osvojování dovedností a návyků, zdržuje vývoj vyšších funkcí myšlení. Celkově bývá u těchto dětí nerovnoměrný výkon u zkoušek inteligence, kde převažují neverbální složky nad verbálními. Kognitivní funkce však nemusí být závažněji postiženy, jen nebývají dostatečně využívány. Z těchto důvodů mívají tyto děti horší prospěch ve škole, potřebují dostatečnou motivaci a pozitivní zpětnou vazbu. Sociální interakce a komunikace bývá výrazně narušena, kdy jedinec mívá značné potíže v oblasti empatie, projevení pozitivního citu k druhé osobě, i k sobě samému, což se odráží v narušení celkového sebepojetí. Dítě působí jako emočně ploché, nedůvěřivé, někdy hostilní a agresivní. Bývají výbušnější, mají tendence reagovat zlostně až afektivně. Obtížně se orientují ve svých pocitech i v pocitech ostatních. Významnou roli u psychicky deprivovaných dětí hrají různé obranné mechanismy, jako např. sublimace, regrese, agrese, apatie, rezignace, aj., které slouží k dosažení náhradního uspokojení. Psychická deprivace může narušit integritu osobnosti jedince a vést ke vzniku poruch chování a emocí. (Langmeier, Matějček 1963; Vágnerová 2008)

1.2.3.2 Děti v riziku

Za nejrizikovější faktory spojené se vznikem psychické deprivace jsou považovány extrémní sociální izolace (tzv. „vlčí děti“), nefungující či narušené rodinné prostředí, psychické onemocnění osoby blízké, osiření dítěte, separační prožitky a umístění do ústavní výchovy. Míra projevu a dopad citové deprivace na vývoj osobnosti dítěte je samozřejmě vázána na jeho individuální charakteristiky, zvýšenou vnímavost či odolnost vůči deprivacím vlivům. (Langmeier, Matějček 1963)

1.2.4 Syndrom CAN

Syndrom CAN²⁴ je v češtině označován ekvivalentem *Syndrom týraného, zanedbávaného a zneužívaného dítěte* a vymezuje se jako „soubor nepříznivých příznaků v nejrůznějších oblastech stavu, vývoje dítěte i jeho postavení ve společnosti, v rodině především. Je výsledkem převážně úmyslného ubližování dítěti, způsobeno nebo působeno nejčastěji jeho nejbližšími vychovateli, hlavně rodiči. Jejich nejvyhranější podobou je úplné

²⁴ Child Abused and Neglect

zahubení dítěte. Současně však zdaleka nejde jenom o jednostranný akt ze strany jeho původce či pachatele, ale o zvláštní interakci všech zúčastněných osob.“ (Hanušová 2006, s. 6)

1.2.4.1 Formy syndromu CAN

Zanedbávání je jakýkoli nedostatek péče, který ohrožuje vývoj dítěte. Při psychickém zanedbávání jde o nedostatek psychických podnětů, neuspokojování citových potřeb dítěte, a vede k psychické (citové) deprivaci²⁵. Tělesné zanedbávání je pojímáno jako neuspokojení tělesných potřeb dítěte jako neposkytování přiměřené výživy, oblečení, přístřeší, zdravotní péče a ochrany před zlem, což vede k tzv. biologické deprivaci. (Hanušová 2006, Vágnerová 2008)

Týrání tělesné je definováno jako „*tělesné ublížení dítěti anebo nezabránění ublížení či utrpení dítěti, včetně úmyslného otrávení nebo udušení, a to tam, kde je určitá znalost či důvodné podezření, že zranění bylo způsobeno nebo mu nebylo vědomě zabráněno.*“ (Hanušová 2006, s. 7-8)

Týrání citové zahrnuje chování, které má „*vážný negativní vliv na citový vývoj dítěte a vývoj jeho chování. Může mít formu verbálních útoků či jeho zavrhování. Dále vystavování dítěte násilí nebo vážným konfliktům doma, násilná izolace, omezování dítěte, vyvolávání situace, kdy má dítě skoro stále pocit strachu, což může též způsobit citové ublížení.*“ (Hanušová 2006, s. 7-8)

Za sexuální zneužívání se považuje využití dítěte pro sexuální uspokojení dospělého, kdy se jedná o zneužívání dotykové (sexuální akt) či bezdotykové (vystavení sexuální aktivitě dospělých, dětská pornografie). (Vágnerová 2006)

Zvláštní formou syndromu CAN je **šikana**, která se definuje jako agrese, které se dopouští jedinec nebo skupina vůči jedinci či skupině, při čemž charakteristické pro šikanující chování je opakování této agrese. (Hanušová 2006)

1.2.4.2 Projevy dětí se syndromem CAN

Děti týrané, zanedbávané a zneužívané se často jeví jako pasivní až apatické, nedovedou se radovat z činnosti, bývají celkově inhibované. Nevýjadřují nespokojenost nebo bolest, vyjadřování emocí u nich slabé. Jiné jsou naopak agresivní, provází je častý neklid, úzkostné soustředění na okolí a současně ochranné chování vůči mladším sourozencům. Psychicky týrané děti působí úzkostně, ustrašeně, snadno se rozplácí. Typická je nízká sebedůvěra a

²⁵ viz kapitola 1.2.3

sebehodnocení, snadno se v nejrůznějších situacích předem vzdávají, obtížně se dokáží vyjádřit a prosazovat. Jiné děti mohou reagovat agresivně a prosazují se razantně. Časté jsou poruchy chování a emocí²⁶. (Hanušová 2006)

1.2.4.3 Děti v riziku

Riziko zanedbávání vyvstává u rodičů, kteří nemají k rodičovství dostatečnou motivaci či dostatečné kompetence; u dětí, které jsou pasivní až nevýrazné nebo nějak znevýhodněné, a proto zklamali očekávání rodičů.

Zvýšené riziko týrání dítěte je v rodinách, v nichž jsou sociální vztahy narušeny. Členové těchto rodin nejsou schopni kooperovat při řešení problémů a agrese vůči dítěti je jedním z projevů nakumulovaného napětí. Zároveň se riziko týrání projevuje u rodičů, kteří byli sami v dětství týráni, zanedbáváni či zneužíváni. V riziku se též objevuje dítě, které je nějakým způsobem pro rodiče méně srozumitelné, odlišné (zvýšeně reaktivní, neklidné nebo naopak pasivní a málo reaktivní).

Častěji jsou sexuálně zneužity dívky. Za více ohrožené se považují děti postižené nebo znevýhodněné, které bývají zvýšeně důvěřivé. Mezi rizikové pachatele zneužití se řadí především muži, odlišně sexuálně zaměření (to však není pravidlem), morálně narušení a sexuálně nevyzrálí. Ohrožení dítěte je větší v rodině dysfunkční či doplněné, v níž žije partner, který nemá k dítěti typický rodičovský vztah. (Hanušová 2006, Vágnerová 2008)

1.2.5 Neziskové organizace pro práci s dětmi z rizikových skupin

Dětem s výše uvedenou problematikou se v ČR věnuje řada organizací státních i nestátních. V dalším textu představím tři nestátní neziskové organizace, které se věnují práci s těmito jedinci. Blíže pak rozvádím občanské sdružení Fond ohrožených dětí, jehož projektem je zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc, Klokánek, v němž jsem realizovala svůj výzkum.

1.2.5.1 NATAMA, o. s.

Natama je nestátní odborná organizace, která vznikla v roce 2004, specializuje se na náhradní rodinnou péči pro děti poškozené přirozeným rodinným prostředím, pro děti opuštěné, týrané a zneužívané. Mezi hlavní cíle této organizace patří podpora zájmu dítěte v obtížné rodinné situaci, pomoc dětem ohroženým nebo trpícím vývojovým traumatem, možnost vyrůstat v bezpečném a plnohodnotném rodinném prostředí.

²⁶ viz kapitola 1.2.2

Sdružení se specializuje na vyhledání dětí a navrhování jejich umístění v náhradní rodinné péči, zároveň se soustředí na hledání a přípravu vhodných pěstounských rodičů. Dále nabízí terapii pro děti osvojené a v pěstounské péči i poradenskou činnost pro náhradní rodiče.

Organizace Natama je v těsné spolupráci s příslušným krajským úřadem nebo Ministerstvem práce a sociálních věcí, do jehož kompetencí náhradní rodinná péče v ČR spadá.²⁷

1.2.5.2 Dům tří přání, o. s.

Sdružení Dům tří přání je občanské sdružení působící v Praze od roku 2001, jehož hlavním cílem je výkon sociálně-právní ochrany dětí, k němuž byl pověřen rozhodnutí Ministerstva práce a sociálních věcí v souladu se zákonem 359/1999 Sb. o sociálně-právní ochraně dětí.

Od roku 2003 provozuje sdružení Azylový dům Přemysla Pittra pro děti. Azylový dům je v těsné spolupráci s Dětským krizovým centrem. Jedná se o zařízení rodinného typu s kapacitou deseti lůžek pro děti ve věku od 3 do 18 let. Častými klienty Azylového domu jsou děti se syndromem CAN.

Dítěti ubytovanému v Azylovém domě je poskytována komplexní a dlouhodobá profesionální podpora psychologická, psychoterapeutická, sociálně poradenská, výchovná a další dle individuální potřeby.

Služby Azylového domu jsou koncipovány tak, aby doplnily chybějící článek v síti sociálních služeb zaměřených na pomoc ohroženým dětem, které musí být dočasně umístěny mimo vlastní rodinu, a přispěly tak ke snížení počtu dětí, kterým je navrhována ústavní výchova.²⁸

1.2.5.3 FOD, o. s.

Fond ohrožených dětí je občanské sdružení na pomoc týraným, zanedbávaným, zneužívaným, opuštěným nebo jinak sociálně ohroženým dětem, s působností na celém území České republiky.²⁹

FOD má od MPSV uděleno pověření k výkonu sociálně-právní ochrany dětí v souladu se zákonem 359/1999 Sb. o sociálně-právní ochraně dětí, které zahrnuje vyhledávání dětí, na které se sociálně-právní ochrana zaměřuje, pomoc rodičům při řešení výchovných problémů, pořádání přednášek a kurzů zaměřených na řešení výchovných, sociálních a jiných problémů

²⁷ informace zpracovány z **web_4**

²⁸ informace zpracovány z **web_5**

²⁹ Ustavující schůze Členského shromáždění se konala dne 23. 6. 1990, registrace stanov byla provedena Ministerstvem vnitra ČR dne 2. 4. 1990.

spojených s péčí o dítě, zřizování a provoz zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc, vyhledávání a příprava osob vhodných stát se osvojiteli či pěstouny, zajišťování jejich přípravy na pěstounskou péči a řešení úskalí s tímto spojených.

FOD zřizuje v celé republice 17 zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc Klokánek a 6 azylových domů pro rodiče s dětmi. Ve 12 Klokáncích - v objektech se služebními byty, je zajišťována střídavá péče dvou „tet a strýců“, mají kapacitu 327 míst. Pět Klokáneků sídlí přímo v rodinných domech s nepřetržitou péčí „tet a strýců“, u nichž je kapacita kolem 3 míst na rodinu, tzn. 14 míst celkem.

Klokánek je projektem Fondu ohrožených dětí, jehož cílem je nabídnout dětem namísto ústavní výchovy přechodnou rodinnou péči na dobu, dokud se nemohou vrátit zpět do své rodiny, nebo dokud pro ně není nalezena trvalá náhradní rodinná péče (osvojení, pěstounská péče, svěření do výchovy třetí osoby). Klokánky mají pověření MPSV jako zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc, proto mohou přijímat děti na základě žádosti rodičů, soudního rozhodnutí (předběžné opatření nebo rozsudek), žádosti orgánu sociálně-právní ochrany dětí i na základě žádosti samotného dítěte či osoby, která malé dítě nalezne opuštěné nebo v jiné krizové situaci. V těchto případech mohou děti v Klokánku zůstat i proti vůli rodičů až do té doby, než soud rozhodne o předběžném opatření. Většina přijatých dětí má stejnou anamnézu jako děti přijímané do ústavní výchovy – zanedbávání, domácí násilí, neschopnost zajistit řádnou péči, týrání, zneužívání, bytové důvody, a někdy i hospitalizace osamělého rodiče či svěření dítěte za účelem zajištění náhradní rodinné péče.

Klokánky mají nepřetržitý provoz, proto mohou kdykoli přijmout i novorozence, jejichž matky tají těhotenství a porodí mimo zdravotnické zařízení.

Mezi základní principy péče v Klokánku patří fakt, že zaměstnanci FOD (manželský pár, „teta“ a „strýc“ nebo střídavě po týdnu dvě „tety“, „strýcové“) pečují o 3-4 děti po všech stránkách v oddělených bytových jednotkách nepřetržitě ve dne i v noci po týdenních směnách, kdy při střídavé péči se u dětí střídají pouze stabilní dva zaměstnanci. Děti jsou přijímány bez ohledu na věk, proto zde sourozenci nebývají rozdělováni. Velkou výhodou je, že děti je možné přijímat přímo z „terénu“, tudíž není nutný pobyt v diagnostickém ústavu.

Průměrná doba pobytu dětí v Klokánku je půl roku. Kolem 60 % dětí se vrací k rodičům, asi 30% přechází do trvalé náhradní rodinné péče. Zbývajících 10% zahrnuje ukončení pobytu v Klokánku zletilostí či umístěním do jiného zařízení (nemocnice, psychiatrie nebo ústavní výchova).³⁰

³⁰ informace zpracovány z web_6

2 EMPIRICKÁ ČÁST

2.1 Motivy výzkumníka

V průběhu roku 2007-2008 jsem navštěvovala zařízení Klokánek, které je určeno pro děti vyžadující okamžitou pomoc. Vystupovala jsem zde v roli volnočasového dobrovolníka a dobrovolníka k doučování.

Již tehdy jsem uvažovala o možnostech realizace zatím blíže nespecifikovaného zacíleného programu. Vycházela jsem ze zkušeností s dětmi, s nimiž jsem se v Klokánku setkala již dříve během mé dobrovolnické činnosti v roce 2008. Tyto děti vykazovaly známky psychické (citové) deprivace³¹, ale i projevy syndromu CAN³². Typickým jednotlívým znakem pro tuto skupinu dětí bylo tápání a neporozumění situaci, v níž se nachází, potíže své problémy „ventilovat“, a tím pádem se ubránit méně žádoucím strategiím a obranným mechanismům³³ či projevům poruch chování a emocí³⁴. Proto mým prvním cílem bylo nabídnout dětem příležitost k odreagování vnitřního napětí, cestu k porozumění sobě samému a okolnímu světu, předcházet vzniku či prohlubování oněch nezdravých obranných mechanismů, ne-li rizik vzniku sociálně-patologických jevů.

7. semestr studia mi přinesl možnost navštěvovat kurz arteterapie. V jeho průběhu jsem se také seznámila s artefiletickým pojetím výchovy a vzdělávání. Umělecká tvorba mě vždy velmi fascinovala a sama se skrze ni často projevuji. Umění je pro mě světem nekonečných možností a přináší mi pocit svobody. Ještě před seznámením se s artefiletikou jsem si uvědomovala, že různými úhly pohledu na „dokonalé umění“ nebo i zdánlivě obyčejné věci, které pro mne mají umělecký význam, nahlížím vlastně na sebe samu. Byla to právě artefiletika, která mi pak odhalila spoustu souvislostí s mými dosavadními úvahami a nabídla mi teoretické zázemí pro využití výtvarné tvorby při práci s dětmi. Právě zde vznikl nápad vytvořit a realizovat artefileticky pojatý program pro konkrétní cílovou skupinu.

Než jsem připravila hotovou podobu programu, hledala jsem jak a kde program realizovat. Proto jsem nejprve udělala drobný průzkum volnočasových aktivit, které jsou

³¹ viz kapitola 1.2.3

³² viz kapitola 1.2.4

³³ kompenzace, přemístění, útěk do fantazie, identifikace, projekce, záminková reakce, racionalizace, regrese, represe, fixace, útěk, rezignace/apatie, agrese, sebeobviňování (Nakonečný 1998, s. 224-225)

³⁴ viz kapitola 1.2.2

v Klokánku dětem nabízeny. Obvykle se jedná o pohybově zaměřené či sportovně laděné kurzy, výtvarné aktivity zaměřené nejen na řemeslnou tvorbu jsou méně časté (viz kapitola 2.4 Nultá fáze).

Po tom, co jsem se rozhodla pracovat v artefietickém kontextu, uvažovala jsem také, jak a kde se vlastně propojuje artefietika a etopedická prevence. Přirozeně tyto úvahy vyplynuly i z mého profesního směřování a studia. Z těchto úvah pak nakonec vyvstaly klíčové výzkumné otázky této práce: *Jak může artefieticky pojatý program přispět v etopedické prevenci? S jakými problémy se při realizaci programu bude setkávat pedagog-„nevýtvarník“? V jakých bodech, rovinách, na jakých úrovních se bude etopedie jako oblast speciální pedagogiky prolínat, potkávat, nebo dokonce krýt s artefietikou jako pojetím výchovy a vzdělávání?* V této druhé části své práce se pokusím na tyto otázky postupně odpovídat. Na tomto místě už chci jen dodat, že odpovědi na tyto otázky jsem nekoncipovala jako jednoduché poučky nebo metodické rady. Odpovědi mají více charakter úvah a postřehů ze zkušeností, které jsem v průběhu výzkumu získala.

2.2 Cíl výzkumu

Primárním cílem empirické části mé diplomové práce je vytvořit artefieticky pojatý program pro danou cílovou skupinu. Program slouží jako vhodné prostředí pro formulaci a vyjevení problémů cílové skupiny. Zároveň je nástrojem etopedické prevence.

Sekundárním cílem pak je vytipování častých problémů a aktuálních vnitřních obsahů klientely zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc Klokánek. Na základě těchto poznatků pak program dotvářet a modifikovat, až se stane přiléhavým pro konkrétní skupinu účastníků.

Terciárním cílem je ověřit předpoklad, že speciální pedagog v rámci prevence na různé úrovni může využívat tvořivých, expresivních artefietických aktivit.

Výše uvedené cíle jsou ve vzájemné interakci, vychází ze sebe a jejich naplňování v podstatě probíhá souběžně.

Ještě je zde jeden cíl, který bych nerada opomněla. Vyvstal až v průběhu realizace mého akčního výzkumu a nepatří mezi cíle hlavní. Tímto cílem je vytvoření artefietického programu, který se skládá z ověřené sady třinácti příprav (viz Příloha I), a který mohou využít další učitelé nebo vychovatelé. Přípravy jsem navrhovala pro sebe a svůj výzkum, jejich aktualizace do programu tak vychází z chyb a nedostatků, s nimiž jsem byla konfrontována při jejich realizaci. Každý pedagog, který se bude přiloženou sadou příprav inspirovat nebo řídit, však musí myslet na to, že především druhá polovina programu vychází z vnitřních obsahů a obtíží konkrétní skupiny, je tzv. „šitá na míru“. Proto je třeba, aby pedagog, který tento program bude chtít realizovat, zapojil svou vlastní kreativitu a program přizpůsobil jak sobě, tak konkrétní cílové skupině, se kterou bude pracovat.

2.3 Metodologie

Vzhledem ke zkoumané oblasti jsem zvolila cestu kvalitativního pojetí akčního výzkumu. Tento typ výzkumu nabízí výzkumníkovi možnost pohybovat se přímo v terénu, být jeho součástí, a tím přiléhavě měnit a aktualizovat výzkumné otázky, hypotézy, výzkumný plán i metody sběru dat. Výzkumník zde v podobě svých úvah a interpretací pracuje s vlastní subjektivitou.

Hendl ve své knize cituje metodologa Creswella, který definuje kvalitativní výzkum jako „*proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“ (Creswell In Hendl 2005, s. 50).

Ve svém výzkumu využívám prvky akčního výzkumu, kvalitativní metody sběru dat (pozorování, reflektivní bilance, fotodokumentace) a metody k analýze těchto dat jsem použila konceptovou analýzu (viz. Slavík 2004; Slavík, Dytrtová, Hajdušková 2008) a metody kódování dle zakotvené teorie (viz následující kapitoly).

Strauss a Corbinová, metodologové zakotvené teorie, definují kvalitativní výzkum negativním výčtem jako „*výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace.*“ (Strauss, Corbin 1999, s. 10)

V rámci kvalitativního výzkumu existuje několik přístupů, které jsou obecně akceptovány. Každý z nich je něčím výjimečný a přináší výzkumníkovi různé možnosti. Jejich strategie je možné kombinovat jak na úrovni sběru dat, tak analýzy a interpretace. Stále se však pohybuje na poli kvalitativního výzkumu.

2.3.1 Prvky akčního výzkumu

Pojetím výzkumu jsem se blížila k charakteristikám akčního výzkumu. Ten se řídí podmínkami terénu – pro mne to znamenalo řídit se možnostmi realizace projektu. Charakteristickým rysem akčního výzkumu je i neustálý pohyb mezi sběrem informací, reflexí a praxí, ty jsou ve vzájemné interakci a neustále se ovlivňují. Základním rysem tohoto typu kvalitativního výzkumu je tedy jeho pružnost a orientace na aktuálně vzniklé situace a problémy, stále se vyvíjí. (Hendl 2005) Vzhledem k těmto charakteristikám mi toto pojetí

výzkumu přišlo přiléhavé a vhodné, hlavně kvůli nutnosti neustále uvažovat o hypotetické podobě programu „Tvůrčí dílny“ (její návrh) a o jeho reálné podobě (realizace a její reflexe).

2.3.2 Metody sběru dat

Volila jsem takové metody sběru dat, které se daly pružně přizpůsobit vývoji jednotlivých setkání v rámci programu a hlavně aktuálním situacím při jeho realizaci. Všechny níže uvedené metody v podstatě probíhaly napříč celým zkoumáním a byly ve vzájemné interakci:

- a) zúčastněné pozorování* je takové pozorování, kdy pozorovatel nefunguje jako pasivní registrátor dat, stojící vně předmětovou oblast, ale účastní se dění v sociální situaci, v níž se předmět výzkumu projevuje. (Hendl 2005) Některé výroky dětí jsem si poznamenávala již v průběhu aktivity, záznam celého pozorování jsem zapracovávala do reflektivních bilancí co nejtěsněji po realizované aktivitě.
- b) neformální rozhovor* je typ rozhovoru, který jiní autoři nazývají nestrukturovaný, hloubkový (Švaříček, Šedřová 2007). Neformální rozhovor nemá předem jasné strukturované otázky, vychází ze situace v přirozeném průběhu interakce mezi zúčastněnými. Za jeho velkou výhodu pokládám možnost formulovat otázky přiléhavě konkrétním jednotlivcům, aby došlo k plnému porozumění.³⁵ Rozhovory s dětmi probíhaly spontánně během tvorby i v reflexi. Záznam z těchto rozhovorů jsem opět zapracovávala do reflektivních bilancí v co nejautentičtější podobě.
- c) skupinová diskuze* je další výzkumná metoda, kterou jsem využívala. Běžně probíhala v rámci reflektivního dialogu³⁶ ale i spontánně v průběhu výrazové hry³⁷. Dle literatury se v rámci skupinové diskuze uvolňují racionalizační schémata a psychické zábrany a zúčastnění snadněji odhalují své postoje a způsoby jednání, své myšlení a pocity. (Hendl 2005) Důležitá je zde viditelnost sociální interakce, kdy jde o ideální prostředí k odhalení sociálních vazeb a vztahových úrovní, skupinové dynamiky a hierarchie ve skupině.
- d) reflektivní bilance* je písemné zachycení čerstvé vzpomínky na jednotlivá setkání realizovaného programu. V reflektivní bilanci jde o volné vyjádření toho, co se v hodině událo, bez zvláštního předchozího záměru a předem plánovaného výběru jevů, na které má být zaměřena pozornost. Reflektivní bilance mívají narativní charakter (Průcha 2002) Dle

³⁵ více viz Hendl (2005, s. 175)

³⁶ viz kapitola 1.1.6

³⁷ viz kapitola 1.1.6

reflektivního praktika Donalda Schöna je „*průběh reflexe zachycen ve třech fázích: reflexe v činnosti, reflexe proběhnuvší činnosti, a reflektování reflexe činnosti.*“ (Fulková 2008, s. 105) Z citovaného a výše uvedeného je zřejmé, že metoda reflektivní bilance mi sloužila jak ke sběru dat, tak jako nástroj reflexe postupného vývoje artefietického programu. Reflektivní bilance jsem psala v co nejtěsnějším časovém intervalu po realizaci dílčího setkání v rámci programu „Tvůrčí dílna“.

e) *archivaci děl (obrázků) účastníků* jsem prováděla v průběhu celého výzkumu na základě souhlasu jejich autorů (účastníků „Tvůrčí dílny“). Pro účely této práce užívám díla převedená do elektronické podoby (scan či fotografie).

2.3.3 Analytické metody

K analýze sebraných dat jsem použila metodu konceptové analýzy a tři typy kódování dle zakotvené teorie.

Konceptová analýza je reflektivní proces, který ústí do zdůvodněných soudů o díle³⁸ a v němž se na podkladě *myšlenkového obrazu díla* analyzují souvislosti mezi (1) *reálným průběhem díla*, (2) *dobrým tvarem díla*, (3) *koncepty* a (4) *prekoncepty účastníků*³⁹ vyjádřenými tvůrčí činností a jejich *reflexí* (Slavík, Wawrosz 2004, s. 254).

Z výše uvedené charakteristiky je zřejmé, že metoda konceptové analýzy vychází z tzv. *myšlenkového obrazu pedagogického díla*, což je souhrn jazykových výrazů, jimiž lze v daném situačním kontextu popsat a charakterizovat reálné stavy či proměny díla. (Slavík, Wawrosz 2004) Myšlenkový obraz se může týkat jak průběhu konkrétního setkání v rámci „Tvůrčí dílny“ (záznam pozorování dění v reflektivních bilancích), tak příprav na jednotlivá setkání.

Hlavním cílem konceptové analýzy je postihnout významné obsahové prvky pedagogického díla – *koncepty*. Potom je třeba je pojmenovat a určit jejich souvislosti. Toto pak v reflexi vede ke srovnávání *přípravného modelu díla*⁴⁰, jeho realizace a vizí *dobrého*

³⁸ libovolně rozsáhlý časoprostorový a obsahový celek, kdy typickým pedagogickým dílem je vyučovací hodina, je jím však také výchovný kroužek, dílna ... (Slavík 1997). V mé práci se tedy jedná o přípravy, realizaci a setkání v rámci „Tvůrčí dílny“

³⁹ Rozdílnost mezi tzv. „vnitřními koncepty“ a jejich vnějšími předobrazy lze ukázat v rámci termínu *koncept*. Vnější koncept (dále jen *koncept*) je v podstatě společným objektivním východiskem, zachyceným v pojmenování, k němuž se vztahují různá pojetí stejného předmětu. Zde *koncept* zhruba odpovídá *pojmu* – je měřítkem pro srovnávání různých přístupů, hledisek. Vnitřní koncepty v subjektivním světě jsou nazývány *prekoncepty* a odpovídají individuálnímu pojetí světa. *Prekoncepty* podmiňují vztah k sobě samému i ke světu. V průběhu života se postupně vyvíjejí a mění. (Slavík 1997)

⁴⁰ obraz díla, které se ještě neuskutečnilo; myšlenková syntéza plánu, hypotézy o prognóze budoucího díla (Slavík, Wawrosz 2004, s. 258). Úroveň příprav na jednotlivá setkání Tvůrčí dílny v mém výzkumu.

tvary díla⁴¹ na základě zpětného pohledu. K této vizi se pak pedagog/tvůrce programu snaží neustále přibližovat a na základě ponaučení z reflexí zkvalitňuje a modifikuje program.

Koncept bývá již předem záměrně vložen do artefietického díla prostřednictvím námětu. Pro shrnující posouzení dobrého tvaru díla je však důležité to, jaké koncepty se nakonec v díle vynoří skrze aktivitu účastníků. Z toho pak usuzujeme, které prvky díla bychom ponechali, a které nahradily lepšími alteracemi či variacemi. (Slavík, Wawrosz 2004)

Konceptová analýza též „dává příležitost plánovat a realizovat výuku nikoliv jednosměrně od učitele k žákům, ale jako poznávací dialog založený na srovnávání prekonceptů.“ (Slavík 1997, s. 150).

Užíváním pojmů *koncept* a *prekoncept* se artefietika hlásí ke směru pedagogického konstruktivismu⁴², který dle Stanislava Štecha klade důraz na „konstruuující se subjektivitu žáka, jenž je vždy pojímán jako aktér tvořící svůj vlastní osud.“ (Štech 1992, s. 225)

Z výše uvedeného tedy vyplývá, že konceptová analýza mi byla nástrojem pro neustálý „pohyb v programu“. Při přípravě programu jsem musela uvažovat o tom, jaké koncepty se skrývají v námětu, který chci dětem nabídnout. Tudíž jsem si už v hlavě představovala, jak by mohly děti na námět a koncepty v něm obsažené reagovat – jaké prekoncepty by se mohly při setkání projevit. Samozřejmě jsem nemohla dopředu zcela jasně vědět, jak budou děti reagovat a co do aktivity v jednotlivých setkáních přinesou. Proto bylo důležité, abych v průběhu aktivit v programu myslela na to, co mi děti sdělují, ať svou tvorbou, chováním, nebo promluvami a věnovala tomu pozornost. Jejich reakcím jsem pak přizpůsobovala aktivity, své způsoby chování, musela jsem pružně reagovat na náhodně vzniklé situace a smysluplně je propojovat s tím, čemu se původně chci s dětmi věnovat (námět). Na základě výše uvedeného je patrné jak se pomocí konceptové analýzy (připravované aktivity i její realizace) stávají aktéři programu zároveň jeho spolutvůrci.

Kromě konceptové analýzy jsem v analytické fázi výzkumu (viz kapitola 2.4 Fáze výzkumu) použila i metody kódování dle zakotvené teorie⁴³, a to tři typy kódování: otevřené, axiální a selektivní. Při otevřeném kódování jsem pečlivě studovala sebrané údaje, vyznačovala si pro sebe zajímavé úseky a snažila se jim přiřadit přiléhavé pojmy. Tyto pojmy jsem pak opět prozkoumala a kategorizovala. V axiálním kódování jsem údaje z otevřeného

⁴¹ již nelze najít zlepšující alteraci (Slavík, Wawrosz 2004, s. 258)

⁴² vědecká teorie a její praktická aplikace, která klade důraz na „aktivní úlohu subjektu a význam jeho vnitřních předpokladů v pedagogických a psychologických procesech, též pak důležitost jeho interakce s prostředím a společností.“ (Průcha, Walterová, Mareš 2009, s. 131-132)

⁴³ teorie induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. Je odhalena a prozatím ověřena systematickým shromažďováním údajů a jejich analýzou. Proto se shromažďování údajů, jejich analýza a teorie vzájemně doplňují. Výzkumník tedy nezačíná teorií, kterou následně ověřuje. Spíše začíná zkoumanou oblastí a nechává, ať se vynoří to, co je v této oblasti významné. (Strauss, Corbinová 1999, s. 14)

kódování znovu uspořádala novým způsobem prostřednictvím zasazování kategorií do paradigmatického modelu, čímž se utvořily vztahové roviny mezi kategoriemi. Pomocí selektivního kódování jsem pak konstruovala teorii kolem tří rovin jevů, které se vzájemně prolínaly a ovlivňovaly.⁴⁴

⁴⁴ konkrétní informace ke kódování a vyvstalým kategoriím v kapitole 2.8 Analyzované kategorie metodou kódování

2.4 Fáze výzkumu

Celý výzkum trval 14 měsíců (listopad 2008 – únor 2010) a lze jej rozdělit do šesti částí. Nultá fáze není součástí přímého výzkumu a popisují ji zde z důvodu nastínění situace, z níž samotný výzkum vzešel.

V následujících podkapitolách jen stručně představím organizační strukturu jednotlivých fází výzkumu. Časové rozvržení fází je uvedeno v Tab. 2 v závěru této kapitoly.

Nultá fáze

Tato fáze trvala jeden rok (září 2007 – červen 2008; září – říjen 2008), kdy jsem v zařízení působila 1x týdně jako dobrovolník. Hlavní náplní mé práce bylo organizování volného času dětí mladšího a staršího školního věku v podobě procházek, návštěvy kina či bazénu nebo obchodu za účelem nákupu rozmanitých potřeb. Vedlejším obsahem mého působení bylo doučování (nárazově dle aktuálních potřeb zařízení).

V průběhu těchto 12 měsíců jsem měla možnost seznámit se s klientelou Klokánku, rozpoznat opakující se charakteristiky a potřeby dětí.⁴⁵

Z vlastního popudu jsem si udělala přehled nabízených možností trávení volného času v Klokáncích (na základě rozhovoru s vedoucím zařízení). Z tohoto průzkumu jsem se dozvěděla, že do Klokánků dochází 1x týdně arteterapeutka, která realizuje arteterapeutickou dílnu pro děti předškolního věku. Dětem mladšího a staršího školního věku byly nabízeny externí kroužky – Break-dance, Hip-hop dance, fotbal.

V průběhu nulté fáze jsem začala v rámci studia navštěvovat kurz arteterapie a právě zde se začal rodit nápad realizace zatím blíže nespecifikovaného, ale tvořivě orientovaného programu pro děti mladšího a staršího školního věku, který by probíhal na půdě Klokánku.

⁴⁵ viz kapitola 2.1

Přípravná fáze

V této fázi výzkumu jsem nejprve e-mailem (viz příloha II_1) oslovila několik zařízení Klokánek v Praze (viz Tab. 1) a seznámila je se svým záměrem realizovat v jejich zařízení tvořivě-expresivní dílnu pro děti mladšího a staršího školního věku.

KLOKÁNEK	POPIS
Chabařovická 1125/4 180 00 Praha 8 klokanechabarovicka@fod.cz	Systém péče: střídání dvou tet po týdnu nepřetržité rodinné péče Počet bytů: 7 Kapacita: 28
Láskova 1803 148 00 Praha 4 klokanelaskova@fod.cz	Systém péče: střídání dvou tet po týdnu nepřetržité rodinné péče Počet bytů: 12 Kapacita: 40
K Učilišti 165 100 00 Praha 10 Štěrboholy klokanekesterboly@fod.cz	Systém péče: střídání dvou tet po týdnu nepřetržité rodinné péče; v jednom bytě trvalá péče manželského páru Počet bytů: 12 Kapacita: 48
Komenského 454 253 01 Hostivice klokanechostivice@fod.cz	Systém péče: střídání dvou tet po týdnu nepřetržité rodinné péče Počet bytů: 12 Kapacita: 48

Tab. 1: Přehled oslovených zařízení

S projevem zájmem mi odpověděla dvě zařízení ze čtyř oslovených, přičemž jedno zařízení s dodatkem, že se specializuje na děti do tří let věku a děti z mé cílové skupiny se v zařízení nachází minimum.

V obou zařízeních jsem si domluvila osobní schůzku. Při volbě Klokánku pro realizaci svého programu jsem uvažovala o těchto faktech: probíhající „Arteterapie pro nejmenší“, absence tvořivého programu pro děti školního věku na půdě zařízení, zaměřenost jednoho ze zmíněných Klokánek převážně na předškolní věk.

Pro realizaci programu jsem si vybrala zařízení s větším zastoupením dětí školního věku.

První fáze

V této fázi jsem se věnovala tvorbě příprav na první čtyři setkání a nakupování výtvarných pomůcek. Pro náměty prvních setkání jsem se inspirovala vlastní zkušeností s různými technikami v rámci kurzu arteterapie i mimo něj, studiem literatury s výtvarnou, arteterapeutickou a artefietickou tematikou, i vlastními nápady.

Druhá fáze

Druhá fáze výzkumu patří realizaci programu „Tvůrčí dílna“. Časový horizont programu byl zasazen do šesti měsíců od ledna 2009 do června 2009, přičemž se uskutečnilo třináct setkání v rozmezí 60-90 minut 1x za 14 dní. Do této fáze výzkumu spadá také sběr dat.

Třetí fáze

V této fázi výzkumu jsem se věnovala analýze a kódování sebraných dat, z nichž vyvstaly základní kategorie. Po té jsem zkoumala jejich vztahy a souvislosti.

Čtvrtá fáze

V této fázi jsem se věnovala interpretaci identifikovaných kategorií, konstruování teorie jako sady tvrzení o vztazích mezi kategoriemi a tvorbě diplomové práce jako zprávy z výzkumu.

V následující tabulce ilustruji průběh výzkumu v časovém harmonogramu (Tab. 2).

	Rok a měsíc																
	2008		2009												2010		
Fáze	11.	12.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	1.	2.	3.
Přípravná	x																
První		x															
Druhá			x	x	x	x	x	x									
Třetí											x	x	x	x			
Čtvrtá													x	x	x	x	x

Tab. 2: Časový harmonogram výzkumu; bez nulté fáze

2.5 Etická část výzkumu

V souladu se zákonem č. 359/1999 Sb. o sociálně-právní ochraně dětí⁴⁶, který ukládá povinnost mlčenlivosti v rámci ochrany osobních údajů⁴⁷, nebudu ve své práci užívat konkrétní jména ani jiné údaje, které by mohly vést k identifikaci účastníků. V textu označuji jednotlivé účastníky „Tvůrčí dílny“ takto: **dítě_pořadové číslo**.

Z etických důvodů nebudu tudíž svou práci dokládat portrétní fotografickou dokumentací ani videozáznamy, které by mohly odhalit identitu zúčastněných.

V práci uvádím fotografickou dokumentaci výtvarných děl účastníků „Tvůrčí dílny“, s jejichž prezentací děti souhlasily.

Pohlaví		
Žena	12	
Muž	10	
Muž	8	
Žena	10	
Muž	11	
Muž	9	
Muž	12	
Žena	10	
Žena	9	

⁴⁶ dle §57 zákona č. 359/1999 Sb. o sociálně-právní ochraně dětí

⁴⁷ zákon č. 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů

2.6 Cílová skupina

Cílovou skupinou programu „Tvůrčí dílna“ jsou děti mladšího a staršího školního věku umístěné v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc Klokánek.

Při zaměřování se na cílovou skupinu jsem vycházela ze svých vnitřních motivů a předpokladů⁴⁸ a z vlastního průzkumu možností volnočasových aktivit klientely Klokánku⁴⁹.

Programu se celkově průběžně zúčastnilo 9 dětí. Neboť účast na „Tvůrčí dílně“ byla dobrovolná, průměrný počet dětí na jednotlivých setkáních čítal 5-6 účastníků průměrného věku 10 let. Dvě děti v průběhu realizace programu daly přednost jiné volnočasové aktivitě probíhající ve stejný termín, dvě děti byly do Klokánku umístěny a začaly „Tvůrčí dílnu“ navštěvovat v druhé polovině probíhajícího programu.

Jako výzkumný vzorek mi sloužilo pět dětí, které se programu zúčastnily (se zanedbatelnými výjimkami z důvodu nemoci) v jeho plném rozsahu. Tento trvalý výzkumný vzorek označuji v textu **tučně**.

2.6.1 Rodinná anamnéza účastníků programu „Tvůrčí dílny“

V této kapitole představím rodinnou anamnézu⁵⁰ všech účastníků „Tvůrčí dílny“. Jde mi o to, přiblížit čtenáři rodinné prostředí a důvody z nichž dítě bylo umístěno do zařízení. Rodinné prostředí a okolnosti kolem umístění dítěte do zařízení hrají důležitou roli v chování dětí, proto jsem s nimi počítala už v přípravě svého programu a sledovala jejich vliv na realizaci programu. Informace do této kapitoly jsem zpracovávala z osobních složek dětí, které zpracovává sociální pracovnice, a byly mi poskytnuty vedoucím zařízení.

Přehled účastníků uvádím v následující tabulce (Tab. 3).

Účastník	Pohlaví	věk
dítě_1	Žena	12
dítě_2	Muž	10
dítě_3	Muž	8
dítě_4	Žena	10
dítě_5	Muž	11
dítě_6	Muž	9
dítě_7	Muž	12
dítě_8	Žena	10
dítě_9	Žena	9

Tab. 3: Přehled účastníků „Tvůrčí dílny“

⁴⁸ viz kapitola 2.1

⁴⁹ viz kapitola 2.4 Fáze výzkumu: Nultá fáze

⁵⁰ zachycení rodinného zázemí, sociálního okolí jedince

Ve skupině se mi objevily tři skupiny sourozenců a dva jednotlivci:

- Sourozenci_1 (dítě_1, dítě_2, dítě_3)
- Sourozenci_2 (dítě_4, dítě_5)
- Sourozenci_3 (dítě_8, dítě_9)
- dítě_6
- dítě_7

Pro nastínění rodinné anamnézy u sourozeneckých skupin budu situaci popisovat hromadně pro celou sourozeneckou jednotku. Jednotlivě se dětem budu věnovat v kapitole 2.9.3, kde chci postihnout konkrétní charakteristiky dětí z výzkumného vzorku a jejich vývoj v průběhu programu.

Sourozenci_1

Děti do Klokánku byly umístěny z důvodu uvalení vazby na matku dětí. V době nástupu matky do vazby byl otec již ve výkonu trestu a děti se nacházely bezprizorně u své babičky, která je bez přístřeší a trvalých finančních příjmů. Na základě soudního rozhodnutí nastoupila též matka do výkonu trestu. Zpočátku psala dětem dopisy, v nichž slibovala, že po návratu z vězení budou opět všichni pohromadě. Po propuštění se však odmlčela. Na základě snahy sociální pracovnice Klokánku u ní byly děti několikrát na návštěvě, vracely se však hladové a špinavé. Smluvené návštěvy v Klokánku nedodrží nebo mění časy, čímž nabourává volný čas i ostatním dětem v Klokánku.

V průběhu realizace programu byly sourozenci několikrát v očekávání návštěvy své rodiny. Velice se těšily. Návštěva se během půl roku uskutečnila pouze jednou. V Klokánku jsou děti již druhým rokem. V současné době je Klokánkem podaný podnět k nařízení ústavní výchovy.

Sourozenci_2

V Klokánku umístění na základě přání matky, která si uvědomuje, že nezvládá současnou životní situaci, po té též na základě soudního rozhodnutí. Matčin způsob života je trvale závadný, necítí pocit zodpovědnosti ke svým dětem. Při opakované nabídce pomoci matkám s dětmi (Diakonie, Charita, Klokánky) matka selhala. V době, kdy žili společně s otcem, zažily děti nouzi, hádky a ublížení na zdraví způsobené matkou. Rodiče nechávali své děti samotné doma nebo na ulici, kdy se neměly kam vrátit. Velmi časté bylo též stěhování, což obě děti vnímaly jako životní stresor. V současné době žije otec na ulici a je drogově závislý. Návštěvy rodičů jsou pravidelné, svou životní situaci však stále neřeší.

Měsíc po ukončení „Tvůrčí dílny“ byl ukončen pobyt v Klokánku a obě děti byly umístěny do diagnostického ústavu.

Sourozenci_3

Do Klokánku byly umístěny v průběhu realizace programu „Tvůrčí dílna“ z důvodu opakovaného selhání péče ze strany matky, které byly svěřeny do péče po rozvodu rodičů. Obě děti mají ještě dva sourozence, kteří jsou nyní v pěstounské péči. Dítě_8 a dítě_9 byly opětovně svěřeny matce po soudním zrušení ústavní výchovy, kdy matka byla zaměstnána a měla vyřešené bytové podmínky. Zároveň byl však soudem stanoven dohled nad výchovou. V březnu roku 2009 však soud opět zahájil na podnět odboru sociálních věcí a zdravotnictví řízení o nařízení ústavní výchovy pro obě děti, z důvodu velkého počtu zameškaných hodin ve škole, neuspokojivého hmotného zaopatření dětí a častého zanechávání dětí v osamocení. Vše vyvrcholilo hospitalizací matky, která však nezajistila péči o nezletilé a zanechala je samotné doma u svého přítele-partnera, kde bydleli pouhý týden. Partner odmítl převzít zodpovědnost za nezletilé. Děti byly nejprve odvezeny k matce do nemocnice, kde jí bylo nabídnuto řešení tíživé situace v podobě azylového domu pro matky s dětmi – matka však nedorazila na schůzku. Otec se o děti dlouhodobě nezajímá, matka je od umístění do Klokánku navštívila pouze jednou neohlášena v pozdních večerních hodinách. Prázdniny 2009 trávily obě děti u rodičů kamarádky dítěte_9, kteří k situaci dětí nejsou lhostejní a projevíli vážný zájem o pěstounství či adopci. Z důvodu snižování kapacity konkrétního Klokánku byly v září 2009 přemístěny do sesterského Klokánku v téže městě.

Dítě_6

V klokánku umístěno necelý rok na základě dohody s matkou po té, co se pokusila o sebevraždu a byla hospitalizována. Otec dítěte ve výkonu trestu, platí výživné, dítě jej nikdy nepoznalo. Udrhuje velmi vřelý vztah s babičkou, kterou pravidelně navštívuje (1x/14 dní) a tráví u ní veškeré prázdniny. Na trvalou péči si však babička netroufá. Matčin sebevražedný úmysl dítě vytyušilo a volalo o pomoc babičce, která byla však k varování lhostejná. Dítě bylo vystaveno nálezu své matky v bezvědomí s podřezanými žilami, kdy se ji snažilo zachránit a přivolalo lékařskou pomoc. Tento zážitek pro dítě velmi traumatický, trpí pocity viny.

Dítě_7

Do Klokánku umístěno před dvěma lety na základě značného zanedbávání a známek týrání. Pochází z 12 dětí, kdy všichni žili pohromadě v neutěšeném prostředí rozpadajícího se domu. Pro neplacení nájmu má rodina uloženou výpověď z nájmu, což však nijak neřeší.

V domě se nenachází koupelna ani toaleta. Matka se o děti snaží starat, její péče je však neuspokojivá z důvodu nezaměstnanosti a finanční tísně. Rodina žije s nynějším druhem matky a zároveň i s otcem dítěte_7, který je zároveň otcem dalších 4 dětí. Druh matky i otec mají problémy s alkoholem a k dětem jsou často agresivní. Prázdniny 2009 strávilo s matkou v azylovém domě pro matku s dětmi. Od září 2009 umístěn na základě soudního rozhodnutí do střediska výchovné péče z důvodů šikany a ponižování jiného nezletilého. Dítě_7 má v témže Klokánku též jednoho tříletého sourozence, ke kterému má velice blízký vztah. Náklonnost projevuje též k otci, ke zbytku rodiny nikoli – nedokáže ani vyjmenovat jména všech svých sourozenců.

2.7 Struktura programu „Tvůrčí dílna“

Program „Tvůrčí dílna“ vychází ze základních principů a zaběhnuté formy artefieticky pojatého pedagogického díla ve smyslu „vyučovací jednotky“⁵¹ (viz kapitola 1.1.6).

Jedná se o dílnu „tvořivě-expresivní“. Tento termín klade důraz na „*autorské pojetí tématu, psycho-sociální faktory, personální a projektivní stránky činnosti.*“ (Slavík, Lukavský, Lajdová 2008, s. 114)

Původní program a jeho vývoj v průběhu realizace (realizace byla zaznamenána v reflektivních bilancích) byl analyzován pomocí konceptové analýzy a kódování podle Struass Corbinové⁵². Jeden z hlavních zkoumaných jevů je samotný program ve svém vývoji, a proto se mu blíže věnuji v kapitole 2.9 Interpretace analyzovaných kategorií.

Zde nabízím přehlednou tabulku jednotlivých částí programu společně s náměty a cíli dílčích setkání. Rozpracované přípravy ke každé části naleznete v jednotlivých přílohách této práce (Příloha I).

SETKÁNÍ	NAZEV	CÍLE
1.	Osobní symbol	Seznámení, zkoumání motivace k účasti na programu, přemýšlení o sobě, rozvoj sebevyjádření, sebepoznání; rozvoj pojmenování, porozumění sobě samému, světu kolem. Zkoumání motivace k účasti na dalších setkáních.
2.	Autoportrét	Uvědomování si vlastního těla skrze hmat – rozvoj vnímání; propojení extrospekce s introspekci, rozvoj pojmenování, porozumění sobě samému, světu kolem.
3.	Souostroví z těl	Rozvoj soudržnosti skupiny; uvědomování si vlastního prostoru, prostoru druhých a jeho sdílení; sledování dynamiky skupiny, forem komunikace; rozvoj pojmenování, porozumění sobě samému, světu kolem.
4.	Kolektivní malba	Rozvoj vnímavosti, představitivosti, neverbální komunikace a výtvarného jazyka. Posílení soudržnosti skupiny. Rozvoj pojmenování, porozumění sobě samému, světu kolem.
5.	Já v dlani	Rozvoj sebevyjádření, sebeuvědomění, posilování identity; rozvoj pojmenování, porozumění sobě samému, světu kolem.
6.	Kouzla benzínovou technikou	rozvoj fantazie, představitivosti, komunikace; rozvoj pojmenování, sebepoznání, porozumění sobě samému, světu kolem.
7.	Zpět ke kořenům	Multikulturní výchova; rozvoj pozitivního rasového a kulturního povědomí; posilování rasové a kulturní identity.
8.	Já v dlani_II	Rozvoj sebeuvědomění, sebevyjádření; přivítání nových členů; posílení soudržnosti skupiny, mapa vztahů ve skupině.
9.	Sny	Rozvoj fantazie a sebeuvědomění; seznámení se surrealismem. snářem.
10.	Moji nejbližší	Uvědomění si existence blízkých osob; posilování pocitu jistoty, bezpečí;
11.	Koho schováš pod svůj deštník?	Uvědomění si existence blízkých osob; posilování pocitu jistoty, bezpečí; rozvoj empatie.
12.	Zivé obrazy	posílení sourozeneckých a přátelských vztahů ve skupině
13.	Společná mandala	Rituální zakončení tvořivě-expresivní dílny; posílení soudržnosti skupiny.

Tab. 4: Přehled cílů dílčích částí programu

⁵¹ pedagogické dílo postihuje časově a prostorově přehlednou jednotku, v níž se na stejném místě a ve stejnou dobu setkává pedagog (režisér) se svými žáky (aktéry), aby naplňovali smysl svého setkání. Pedagogickým dílem může být i výchovný kroužek, dílna, seminář atd.

⁵² viz kapitola 2.3.4

2.8 Analyzované kategorie metodou kódování

Během výzkumu jsem nashromáždila velké množství dat, pro kódování⁵³ jsem pak zvolila záznamy z reflektivních bilancí⁵⁴.

Při otevřeném kódování jsem jako obsahovou jednotku zvolila sousloví, větu, ale i celé odstavce textu. Ke každému takovému celku jsem volila jednotící pojmy, které mi pak, při vzájemném porovnávání, daly vzniknout nadřazeným kategoriím: TECHNICKÉ ZÁZEMÍ, PROGRAM, DÍLO, VYTANUVŠÍ PROBLÉMY, JÁ-REŽISÉR, AKTÉŘI-SPOLUTVŮRCI (viz Tab. 5).

Kategorie	Subkategorie	Obsah
TECHNICKÉ ZÁZEMÍ		místnost, vybavení, Klokánek jako instituce s vlastními pravidly, výměna informací já-Klokánek, konflikt
PROGRAM		forma, fáze, pravidla, vlastnosti, cíle, prostředky, témata, modifikace, atmosféra, vliv příchodu nového člena či odchodu člena, forma exprese;
DÍLO, VÝTVARNÁ PRÁCE		výrazové prostředky (technika), obsah a význam, interpretace
VYTANUVŠÍ PROBLÉMY (TÉMATA)		reflektivní dialog – pojmenovat, vyslovit se, verbalizace; outsider ve skupině, nízká sebedůvěra a sebejistota (sebepojetí; intrapersonální rovina), dodržování pravidel, sociální vztahy a vazby ve skupině, komunikace, kulturní identifikace a touha někam patřit
JÁ – REŽISÉR, TVŮRCE PROGRAMU-PROJEKTU	Pocity	obavy, překvapení, zaskočení, spokojenost, očekávání, nejistota, zklamání
	Osobnostní předpoklady	orientace v socio-kulturně-historických kontextech, orientovanost v etopedické problematice, zkušenost s tvořivě-expresivní činností, schopnost improvizace
	Strategie	otevřenost, vstřícnost, nedirektivní přístup, partnersko-participační přístup, improvizace, risk, nabídka, doprovod při expresi i reflexi, dodržování pedagogických zásad
DĚTI-AKTÉŘI, SPOLUTVŮRCI		potřeby dle individuálních charakteristik, prekoncepty, volba techniky, pocity, postoje, rozpoložení, vnitřní obsahy, strategie při tvorbě, chování, jednání

Tab. 5: Klíčové kategorie vzešlé z otevřeného kódování reflektivních bilancí

⁵³ viz kapitola 2.3.3 Analytické metody

⁵⁴ viz kapitola 2.3.2 Metody sběru dat

U kategorie AKTÉŘI-SPOLUTVŮRCI došlo kvůli zhuštěnému obsahu pojmů a množství rodičích se podkategorií k dalšímu rozkódování této kategorie (viz Tab. 8, s. 77-78). Kolem kategorie AKTÉŘI-SPOLUTVŮRCI se mi totiž začaly množit pojmy týkající se sebehodnocení, sebedůvěry, sebejistota, schopnosti autoregulace, prožívání, chování a jednání, řešení kritických momentů při tvorbě, konceptů a prekonceptů typických pro každého jednotlivce. Proto bylo nutné tyto pojmy ještě kategorizovat. Tak vznikly jednotící kategorie: Intrapersonalita⁵⁵, Strategie při tvorbě, Chování, Emoce, Vnitřní obsahy (viz Tab. 8, s. 77-78). Na pozadí těchto dokódovaných kategorií lze postihnout jistý vývoj účastníků v průběhu programu. Fenoménu vývoje účastníků v průběhu programu se blíže věnuji v kapitole 2.9.3.1.

Vztahové vazby kategorií z Tab. 5 jsem zaznamenala níže pomocí Schématu 1, které vysvětluji v textu pod schématem.

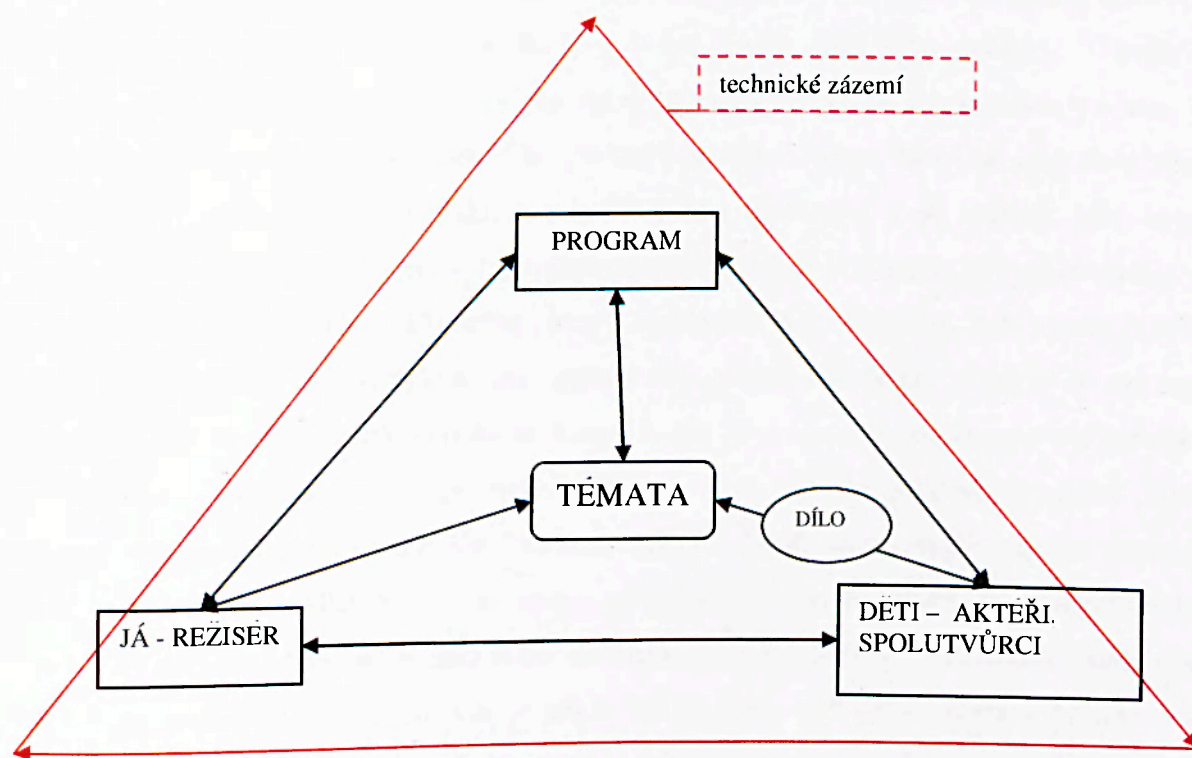


Schéma 1: Grafické znázornění vztahových rovin klíčových kategorií z Tab. 5

Na schématu vztahů mezi kategoriemi z otevřeného kódování je patrné, že jsou spolu ve vzájemné interakci a všechny jsou bez výjimky propojeny. Roli rámce nebo jakési střechy zde hraje TECHNICKÉ ZÁZEMÍ (červené šipky ve schématu 1). Pod touto střešou a pod vlivem této střechy se odehrávaly všechny důležité děje a byly kvalitou této střechy ovlivněny (viz dále kapitola 2.9.1).

⁵⁵ pojem inspirovaný pojetím intrapersonální inteligence v knize Dimenze myšlení (Gardner 1999)

Schéma připomíná Herbartův didaktický trojúhelník⁵⁶, v jehož centru se nachází TÉMATA a kolem něj jedinci, kteří se k němu nějak vztahují. Témata se v průběhu mého programu objevovala v těchto rovinách 1) námět, který já přináším dětem, 2) vytanuvší problémy a 3) vnitřní obsahy dětí. Téma vždy bylo ve vzájemném blízkém vztahu s DÍLEM. To je typické pro artefietické a tvořivě zaměřené přístupy. Skrze dílo nebo skrze proces jeho tvorby se témata objevují, dílo témata vyvolává nebo zrcadlí. Skrze dílo je možné o tématech mluvit, ukázat si je a pojmenovat je.

Jedince, kteří se účastnili programu, jsem nazvala REŽISÉR a AKTÉR (nebo aktéři). Já jakožto vyučující nebo vychovatelka jsem vystupovala převážně v roli režiséra. Pro tuto roli je typické řízení a aranžování konkrétních situací, provázení tvorbou, instruování k činnostem, držení pravidel apod. Již výše jsem psala, že cílem artefietiky a etopedie je, aby dítě bylo schopno reflektovat své jednání a tudíž i o něm rozhodovat – korigovat ho. Proto můžeme děti, které se účastnily mého programu, vidět také jako režiséry. V průběhu programu se odehrála řada situací, kdy děti samy přebíraly iniciativu a rozhodovaly o tom, co společně nebo samy se sebou budou dělat. Nebyly to vždy situace, které mi jako dospělému člověku byly milé, ale projevovala se v nich dětská iniciativa, a to spatřuji jako velmi významné. (Během Setkání_4 místo vizuálního povídání všech se všemi, kdy měla vzniknout „komunikační mapa“, začaly děti stříkat barvy směrem k sobě. Všechny dohromady. Chtěla jsem děti usměrnit, aby komunikovaly způsobileji, každý s každým. Dítě_4 se na mne ohradilo: „Ale já v tom nevidím problém. Prostě máme chuť se tady dneska barevně pohádat, tak to děláme. Hádání je taky povídání.“ [RB_4] „Já nebudu malovat do dlaně. Budu malovat sem. Je to lepší a nelochťá to (na hřbet ruky). I ostatní aktéři začali malovat místo do dlaně na hřbety rukou [RB_5]) Tento posun od režisérské role dospělého k režisérské roli - SPOLUTVŮRCE - dítěte vidím jako velmi důležitou. V roli AKTÉR vystupovaly častěji děti. Asi hlavně na začátku programu, kdy je přirozené, že byly vůči mně – cizímu člověku více v distanci a čekaly, co a jakým způsobem jim nabídnu, jak se zachovám, jak budu reagovat. Tuto aktérskou roli můžeme chápat jako méně aktivní a iniciativní než režisérskou, spíš jako roli příjemce a pozorovatele určité nabídky. Jak jsem již psala výše, bylo ale mým cílem, aby TÉMATA poskytovala interaktivní prostředí AKTÉRŮM a REŽISÉROVI pro participační dotváření PROGRAMU, kdy se AKTÉŘI stávají SPOLUTVŮRCI.

Dále při otevřeném kódování reflektivních bilancí došlo k zmnožení pojmů týkajících se přímo vztahů jednotlivých klíčových kategorií z Tab. 5. V reflektivních bilancích jsem často

⁵⁶ (Průcha 1997, s. 75-78)

psala o **sociálních interakcích**, které se odehrávaly v řadě rovin a měly různý vliv na atmosféru a průběh programu. Souhrnně a obecně je uvádím v tabulce šesté (viz Tab. 6).

Kategorie	Obsah
VZTAH AKTÉŘI-REŽISÉR	Participace, zvědavost, testování, sblížení
VZTAH REŽISÉR-AKTÉŘI	Participace, obavy z dostatečné motivace, ze selhání, velikosti skupiny; zvědavost, zkoumání, porozumění, nabídka;
VZTAH AKTÉŘI-AKTÉŘI	Komunikace, sociální vazby, hierarchie skupiny, dynamika, koheze a vývoj skupiny, vliv nového člena (jednorázového x stálého), vliv odchodu člena
VZTAH AKTÉŘI-PROGRAM	Zvědavost, rozpaky, participace, porušování pravidel, konflikt s pravidly (DOBROVOLNOST = pojetí Klokánek x Tvůrčí dílna), zájem, respekt, slazení, uznávání struktury, vývoj postoje k programu
VZTAH AKTÉŘI-DÍLO	Sebepojetí, vyjevení vnitřních obsahů, sdílení konceptů, analogie vyjeveného
VZTAH REŽISÉR-PROGRAM	Vývoj, modifikace dle potřeb, snaha volit přiléhavé aktivity, ponaučení

Tab. 6: Vztahové roviny dílčích klíčových kategorií

Konkrétně si je můžeme ilustrovat citacemi z reflektivních bilancí, nebo příprav. Interakce mezi:

- a) **děťmi a mnou** „*děti vyzvídaly, odkud jsem, proč tam jsem, jestli je to moje práce a mám za to zaplaceno*“ (RB_1) Touto citací chci ilustrovat hlavně zvědavost, kterou děti projevovaly kladením otevřených a upřímných otázek. Chtěly přesně vědět, s jakými záměry jsem za nimi přišla a co od společné práce očekávám. Otevřená odpověď na jejich otázky se ukazovala jako vhodná reakce.
- b) **mnou a dětmi**: „*Dítě_2 často prožívá neúspěch, nespokojenost s výsledkem tvorby. Příště musím být více u něj, více jej doprovázet hlavně na začátku techniky, dodat mu sebedůvěru, pozitivní hodnocení a vizi uskutečnění a naplnění.*“ (RB_2) Tato citace ilustruje mou tendenci a snahu být dětem k dispozici. Uvědomila jsem si, že přesto, že jsem měla malou skupinu, ne vždy bylo možné se všem dětem dostatečně věnovat. Vzbuzovalo to ve mně napětí a někdy i pocit selhání. Vyvíjela jsem pak snahu kompenzovat svou nepřítomnost u určité situace.
- c) **děťmi samotnými** „*Dítě_6 stojí mimo skupinu. Děti na něj reagují negativně, nechtějí, aby bylo součástí skupiny. Dítě_6 touží po tom, aby jej ostatní uznávaly, podbízí se jim, snaží se jim zalíbit*“ (RB_2) V této citaci ilustruji jeden ze svých postřehů ke vztahům mezi konkrétním dítětem a zbytkem skupiny, přesně tyto postřehy mě vedly k různým obměnám programu. V tomto případě jsem zařadila techniku Souostroví z těl (Příloha I_3), kde bylo

možné, aby skupina odhalila nějaké pozitivní vlastnosti dítěte_6 a spontánně je pochválila nebo udělala vstřícný krok k přijetí.

d) **děťmi a programem** „jako jestli chceš, aby tohle bylo dobrovolný, tak to ti sem nikdo chodit nebude!“ (záznam z rozhovoru s **dítětem_1** z RB_1) „Co budeme dělat příště? Můžu přijít dřív a pomoci ti spojit stoly a udělat kruh?“ (záznam z rozhovoru s **dítětem_2** z RB_8) Vztah dětí k programu se postupně vyvíjel a měnil, jeho dlouhodobost a pravidelnost umožnila tyto změny sledovat a zaznamenat. Domnívám se, že právě jasná struktura programu, pravidelnost a dlouhodobost jsou jedny ze stěžejních prvků, které dětem dovolují na sobě pracovat a jsou tedy prvky důležité pro prevenci. V citaci se hovoří také o dobrovolnosti. Dobrovolnost je jedním z charakteristických rysů artefaktických programů. Účastník má mít možnost si svou účast na aktivitě regulovat a řídit, dobrovolnost k programu vždy vnášela diskuzi – prostor pro vyjednávání potřeb jednotlivce a skupiny.

e) **děťmi a dílem** „já když se na tohle dívám, tak tohle je jakože smrt a trápení a tohle je veselost. Obojí se mi děje pořád.“ (citace **dítěte_6** z RB_5) Tuto citaci jsem vybrala proto, že se v ní ukazuje, jak popis díla, které dítě vytvořilo je navázáno na to, co dítě prožívá. Vztah k dílu se také v průběhu programu mění, velký vliv na změny v tomto vztahu má právě možnost o díle mluvit a možnost vidět, jaký vztah má k dílu dospělý (co s ním dělá).

f) **režisérem a programem:** „při Setkání_3 to bude obrys dítěte_6, který bude tvořit jednu část ostrova. Stane se tak důležitý pro skupinu, bude jejich společným teritoriem, jejich ostrovem. Zatím stál mimo skupinu, nyní on, jeho obrys bude „prostorem“ pro vyjádření celé skupiny, bude nepostradatelný.“ (viz Příloha I_3) V této citaci ze své přípravy ilustruji snahu přiblížit program a aktivity co nejvíce potřebám dětí.

Vztahové souvislosti, které jsem rozebrala výše ještě zobrazuji pomocí Schématu 2.

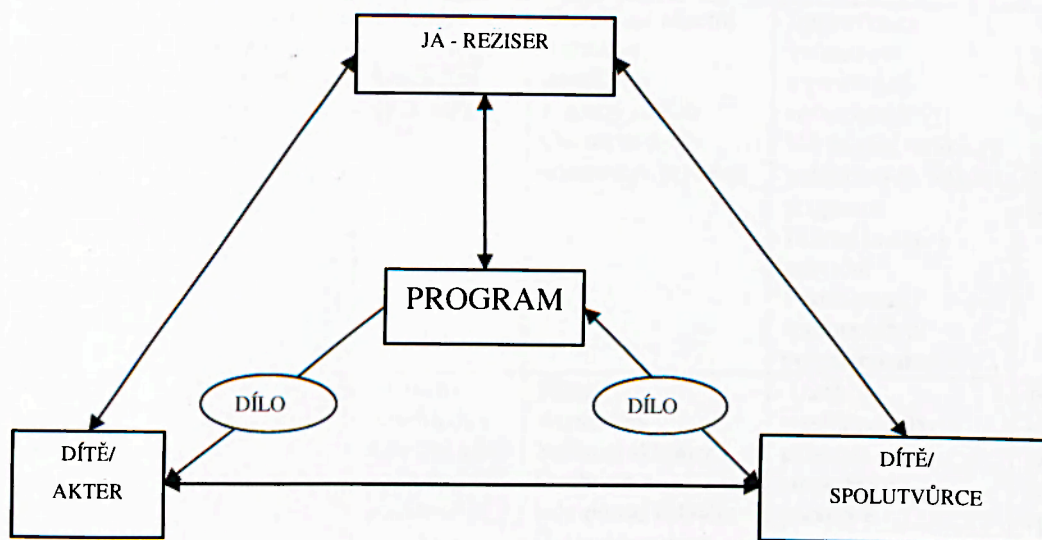


Schéma 2: Grafické znázornění Tab. 6

Při kódování vztahových kategorií (viz Tab. 6) se vyjevila vztahová rovina, která není na Schématu 1 patrná, přitom je neméně důležitá a mění strukturu typického didaktického trojúhelníku. Jedná se o vyjádření vztahové roviny DÍTĚ/AKTÉR - DÍTĚ/SPOLUTVŮRCE. Schéma 2 tímto potvrzuje Slavíkovo rozšíření klasického didaktického trojúhelníku o pozici žáka ve dvou sociálních rolích – žáka/vnímatele a žáka/tvůrce. Slavík zde upozorňuje na nedostatek typického modelu v podobě trojúhelníku, neboť zde chybí pro artefietiku velmi podstatná složka interakce mezi účastníky, který je důležitý pro reflektivní dialog. (Slavík, Wawrosz 2004)

Druhým analytickým krokem dle zakotvené teorie je axiální kódování, což je popisováno jako „soubor postupů, pomocí nichž jsou údaje po otevřeném kódování znovu uspořádány novým způsobem, prostřednictvím vytváření spojení mezi kategoriemi. To se činí v duchu kódovacího paradigmatu“, který ve zjednodušené podobě vypadá takto:

(A) PŘÍČINNÉ PODMÍNKY → (B) JEV → (C) KONTEXT → (D) INTERVENUJÍCÍ PODMÍNKY → (E) STRATEGIE JEDNÁNÍ A INTERAKCE → (F) NÁSLEDKY⁵⁷

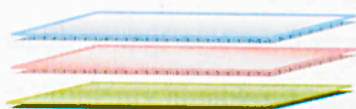
Při uvažování nad vzájemnými souvislostmi v rámci axiálního kódování tak vznikla Tab. 7, která třídí kategorie a pojmy dle výše uvedeného paradigmatického modelu zakotvené teorie.

⁵⁷ (Strauss, Corbinová 1999, s. 70)

PRICINNÉ PODMÍNKY	FENOMEN	KONTEXT	INTERVENUJÍCÍ PODMÍNKY	JEDNANÍ/INTER AKCE	NASLEDKY
Absence podobné volnočasové aktivity Projevy syndromu CAN, psychické deprivace a poruch chování a emocí	Artefileticky pojatý program „Tvůrčí dílna“	Etopedie Artefiletika Konkrétní problémy dětí	Technické zázemí (místnost, pomůcky) Potřeby aktérů Osobnost a schopnosti režiséra	Improvizace, vnímavost k prožívání zúčastněných Udržování struktury jednotlivých setkání programu Držení hranic a pravidel Participace, spoluutváření programu aktéry	Vývoj a modifikace programu Zachování struktury programu Pravidelnost Vývoj dětí v programu
Narušení přirozené sociální prostředí a umístění do zařízení Klokánek Dobrovolná účast na „Tvůrčí dílně“ Vnímavost režiséra	Konkrétní problémy dětí (verbalizace, sebepojetí, sociální komunikace a vztahy, projevy citové deprivace, etnická identita, projevy poruch chování a emocí)	Etopedie Artefiletika Artefileticky pojatý program Tvorba a díla Vývoj dítěte v programu	Klima Atmosféra Sdílnost skupiny Osobnost a schopnosti režiséra Časový horizont	Užití artefiletického přístupu v etopedické prevence Domluva Společné rozhodování Individuální/skupinový rozhovor Volba vhodné techniky na další setkání	Prevence problematických projevů (jejich prohlubování, opakování) Popis vnitřních obsahů Rozvoj zdravého sebepojetí Rozvoj zodpovědného jednání Rozvoj sociální komunikace a vztahů, Emocionální stabilita, stagnace, nestabilita; posílení kulturní identifikace; snižování kumulace projevů poruch chování a vývoj dítěte v programu
Pravidelná účast na programu „Tvůrčí dílna“	Vývoj dítěte v průběhu programu	Etopedie Artefiletika Časový horizont Artefileticky pojatý program „Tvůrčí dílna“ Tvorba Konkrétní problémy dětí	Přístupnost dítěte Nálada a klima ve skupině Atmosféra setkání Příléhavost techniky – účinnost etopedické prevence Osobnost a schopnosti režiséra	Rozhovor, reflektivní dialog Pozorování Záznam v reflektivní bilanci	Zaznamenávání vývoje, stagnace, regrese Změny v programu jako reakce režiséra a aktérů Posun, stagnace, oscilace

Tab. 7: Axiální kódování kategorií z otevřeného kódování

Při axiálním kódování se paradigmatická kategorie (B) JEV rozvrstvila do tří sledovaných rovin, které koexistovaly, a vzájemně se ovlivňovaly (viz znázornění níže).



Modrá vrstva znázorňuje sledovaný fenomén **Artefileticky pojatý program „Tvůrčí dílna“**. Ten byl realizován z důvodu předpokládaných problematických oblastí u cílové skupiny na základě minulé zkušenosti s klientelou zařízení⁵⁸ a zároveň se neustále utvářel na pozadí konkrétních problémů, které v průběhu „Tvůrčí dílny“ u jednotlivých účastníků vyvstávaly. Tento program byl zasazen do kontextu oblasti speciální pedagogiky – etopedie a artefiletiky, z jejíchž principů a pojetí pedagogického působení vychází. Důležitými podmínkami, které ovlivňovaly celý průběh a vývoj programu, bylo technické zázemí, v němž byl program realizován a z potřeb aktérů. Významnou proměnnou je zde také osobnost a schopnosti režiséra. Ten musí být vnímavý k potřebám aktérů, musí si umět všimnout i drobných posunů či propadů ve vývoji dítěte v průběhu jednotlivých setkání a patřičně na tyto proměny reagovat: *„při minulém setkání jsme se dotkly konceptu pocitu samoty, smutku a obavy z osamocení. Proto je Setkání_10 zaměřeno na uvědomění si blízkých osob, osob, které nás podrží a pomohou, když potřebujeme.“* (RB_10)

Zároveň je důležité, aby režisér udržoval stálou strukturu programu, dbal dodržování dohodnutých pravidel, čímž se aktéři učí fungovat v dalších sociálních situacích, které bývají založeny na pravidelnosti, určité struktuře a vnitřních pravidlech.⁵⁹ Významnou strategií v programu „Tvůrčí dílna“ byla participace aktérů na jeho vývoji, kdy je důležité, aby si tuto spoluúčast uvědomovaly, cítily svůj zásah do situace a následnou změnu, což vede k uvědomění zodpovědnosti za své jednání a rozhodování. Intervenující podmínky a strategie jednání v rovině sledovaného fenoménu Artefileticky pojatý program „Tvůrčí dílna“ mají za následky udržení struktury programu, respektování pravidel, vývoj programu i vliv na vývoj dětí v tomto programu.

Právě vývoj dítěte v programu je třetí vrstvou, třetím sledovaným fenoménem, zároveň je však kontextem pro druhou (růžovou) vrstvu **Konkrétní problémy dětí**, neboť právě

⁵⁸ viz kapitola 2.1

⁵⁹ dodržování pravidel na různé úrovni, v komunikaci, v jiných sociálních situacích (při nákupu, na přechodu, ve škole, v domácím prostředí) – všude existuje určitá struktura fungování situace se svými vnitřními pravidly. Učení dodržovat pravidla a strukturu jedné sociální situace vede k automatictějšímu zvládnutí dodržování pravidel situace jiné. Např. jsou-li děti vedeny k dodržování pravidel doma (v našem případě v „dílně“), snáze si přivyknou dodržování a respektování pravidel v jiných situacích (ve škole, u lékaře).

v kontextu dílčích sledovaných oblastí vývoje u jednotlivých dětí v průběhu programu (viz Tab. 8) se konkrétní problémy vyjevovaly. Zároveň je pro sledovaný jev **Konkrétních problémů dětí** kontextem samotný artefiletický program, na jehož pozadí dílčí obtíže vyvstávají a pomocí jehož strategií se dají zvládat, a etopedie, bez jejíhož teoretického rámce bych nebyla schopna konkrétní problémy hloubkově analyzovat a hledat tak vhodné možnosti prevence. Zde se tedy na úrovni kontextu scházejí zbylé dvě sledované vrstvy a opět rámec etopedie i artefiletiky, které jsou živnou půdou celého výzkumu. Konkrétní problémy dětí je nutné pozorovat i v kontextu jejich vývoje. Bez toho by nebylo možné rozpoznat, jaké přístupy a techniky jsou pro prevenci vhodné. Důvodem konkrétních problémů jsou zřejmě okolnosti, kvůli kterým bylo dítě zařazeno do zařízení. Aby vůbec mohly tyto problémy vyvstat, byla důležitá účast programu a vnímavé schopnosti režiséra. Tato profesionalita je společně s klimatem ve skupině, atmosférou, časovým horizontem a vhodnými strategiemi jednání zodpovědná za účinek prevence a vývoj dítěte v programu.

Vývoj dítěte v programu je třetím, zeleným, sledovaným jevem, který je postihnutelný pouze při pravidelné účasti dítěte v programu. Opět je sledován v kontextu artefiletiky i etopedie a do kontextové roviny tohoto jevu patří i dvě předchozí vrstvy Artefiletický pojatý program „Tvůrčí dílna“ a Konkrétní problémy dětí. Tento fenomén zcela jistě závisí na schopnostech režiséra: odhadovat, vidět a reflektovat možnosti a potřeby dítěte, na volbě vhodných technik programu ale také na aktivitě dětí. Strategiemi jednání je rozhovor, reflektivní dialog, pozorování, záznam reflektivních bilancí a následné zaznamenávání vývoje jednotlivců, kdy se nám v časovém horizontu jeví, zda děti – účastníci programu stagnují, oscilují či je zde tendence k regresi.

Z tabulky a jejího popisu je tedy patrné, že jednotlivé vrstvy se spolu střetávají na úrovni kontextu, kdy jsou si kontextem navzájem, což znamená, že ze sebe vychází a nemohou existovat odděleně. Zároveň všechny tři sledované fenomény jsou nahlíženy v kontextu etopedie a artefiletiky. Dalším bodem průniku je osobnost a schopnosti režiséra zastupující intervenující podmínky všech tří vrstev.

V rámci selektivního kódování znovu nahlížím výše zmiňované kategorie a věnuji se jejich podrobnému popisu v následující kapitole 2.9.

2.9 Interpretace analyzovaných kategorií

V této kapitole přibližuji a otevírám tři hlavní sledované fenomény výzkumu, které se vyjevily jako stěžejní kategorie při axiálním kódování (viz Tab. 7). Jedná se o kategorie: PROGRAM „TVŮRČÍ DÍLNA“, KONKRÉTNÍ PROBLÉMY DĚTÍ, VÝVOJ DÍTĚTE V ARTEFILETICKÉM PROGRAMU.

Při citování výroků aktéru zanechávám znění v jeho ryzí podobě, aby byla ponechána autentičnost projevu.

2.9.1 Artefileticky pojatý program „Tvůrčí dílna“

Při tvorbě příprav na několik prvních setkání v rámci „Tvůrčí dílny“ jsem vycházela ze zkušeností, které jsem měla s klientelou Klokánku (viz kapitola 2.1). Předpokládala jsem zde psychickou (citovou) deprivaci, problémové chování vycházející ze stávající situace odtržení od rodiny, kterou většinou každé dítě vnímá negativně, ať již se jedná o jakoukoli rodinu. Zároveň jsem však nechtěla automaticky počítat s konkrétními problémy a děti zaškatulkovat dle předpokládatelných diagnóz klientely zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc Klokánek jako jsou poruchy chování a emocí, syndrom CAN a další.

Velice důležitou vlastností programu je tedy jeho tvárnost a dobrovolná účast na něm. Z těchto faktů je zřejmé, že mně, jako autorovi programu, nebyla dopředu známa konkrétní skupina dětí, s nimiž budu pracovat. Mohla jsem předpokládat pouze obecné charakteristiky.

Přestože jsem se po prvním setkání se skupinou ještě seznámila s osobními složkami a kazuistikami dětí, mým záměrem bylo, aby se konkrétní problémy a vnitřní témata dětí vyjevila právě v průběhu programu, který se dle toho bude aktuálně měnit, formovat a vyvíjet.⁶⁰ Program tudíž slouží jako vhodné prostředí, na jehož pozadí vyvstávají pro děti důležité obsahy, s nimiž se v tomto prostředí dále pracuje, a to především v rámci prevence.

Velmi významnou a nezanedbatelnou podmínkou pro realizaci artefileticky orientovaného programu je technické zázemí daného zařízení, které je třeba nepodceňovat. Je důležité zajistit a předem prozkoumat „terén“, v němž se program bude realizovat, neboť je to právě prostředí, které kolikrát režisérovi do značné míry „diktuje“ jeho možnosti. Mně osobně technické zázemí několikrát zklamalo. První chybu jsem udělala hned zpočátku, kdy jsem se nepodívala na danou místnost, kde měl v budoucnu program probíhat, a spokojila jsem se

⁶⁰ plán programu se změnil již při třetím setkání, kdy jsem řešila aktuální situaci nesoudržnosti skupiny a jednotlivce stojícího zcela mimo ni (viz Příloha I_3)

s informací, že je to místnost, kde běžně výtvarné aktivity probíhají. Přítomnost dvou lednic, kuchyňská linka a počítač mě pak velmi zaskočily. Se vším se však dá operovat.

To mě přivádí k osobnosti pedagoga, v našem případě režiséra programu. V obecném smyslu se předpokládá vyvrálá osobnost takového člověka. Velmi důležité jsou také zkušenosti s artefieticky pojatým typem výchovné práce. Podmínkou je tzv. zážitkový výcvik, supervizní kontrola a vysoká míra sebereflexe. Podstatou zážitkového výcviku je vyzkoušení si artefietických technik na „vlastní kůži“, v roli žáka/aktéra. To je nutná zkušenost, která brání nadměrným nárokům na psychiku a prožívání aktérů. První příčky v osobní připravenosti také zastupuje orientovanost a znalost výtvarného umění a výtvarné kultury vůbec. (Slavík 1997) Předpokládám zde, že pokud se speciální pedagog k artefietice ve svém oboru dostane, umění (výtvarné, hudební, dramatické, literární) je při nejmenším jeho zájmem.

Velmi důležitá je také obecná socio-kulturně-historická orientovanost, kdy režisér může obratně zasazovat koncepty do různých kontextů. Kromě těchto víceméně vzdělanostně orientovaných požadavků, nemohu opomenout schopnost improvizace, která je často nesmírně důležitá. Schopnosti improvizace samozřejmě vychází z praktických a konkrétních zkušeností pedagoga. Mně, jako studentce, se osvědčilo nezmatkovat, pokud nevím, umět to přiznat a do příště se „dovzdělat“, mít vždy při ruce něco navíc⁶¹ a umět využít vše zdánlivě nevyužitelné⁶².

Pokud se jedná o cílovou skupinu, které se věnuje tato diplomová práce, je nutné, aby byl pedagog znalý etopedické problematiky, nejlépe měl s cílovou skupinou již minulou zkušenost.

Pro fungování programu je důležité stanovit si společná etická pravidla setkávání, která budou všemi respektována a budou platná po celou dobu trvání programu. Na vymezení pravidel se podíleli všichni zúčastnění (viz Příloha I_1). Důležité je o pravidlech diskutovat, dostatečně je vysvětlit, aby byla srozumitelná všem. Jako základní pravidlo, na kterém jsem jako režisér programu trvala, bylo pravidlo dobrovolnosti a stalo se nejdiskutovanějším pravidlem. Zprvu mne odrazovaly „tety“ (zaměstnankyně Klokánku) z důvodu, že na tomto benevolentním pravidle ztroskotá celá „Tvůrčí dílna“. Po té se o tomto pravidle vyjádřily děti jako o „nesmyslu“, vůbec nevěřily, že to není povinné. Zde bylo důležité vtáhnout je do

⁶¹ při Setkání_9 s tematikou snů, kdy jsme kromě surrealismu narazili také na tematiku nahoty v umění a akty, bylo nad míru užitečné, že v knize, z níž jsem ukazovala surrealistické obrázky, byly i obrázky nahých těl v různých obdobích. Pro dokreslení moderních aktů mi posloužila osobní záložka v knize s fotografií Tona Stana.

⁶² již zmiňovaná lednice v místnosti, kde tvorba probíhala, byla využita jako prostor pro zdobený plakát s našimi společnými pravidly. Naše pravidla se tak stala viditelná, zmrazená a všudypřítomná.

participace, posílit v nich tu sílu možnosti rozhodnutí – dohodly jsme se **společně** na dnu i hodině a frekvenci dílny. Partnerský přístup, kdy jej pedagog dá dětem skutečně pocítit, má na děti obrovský vliv.

Participace aktérů na programu nekončila však jenom u pravidel. Mým záměrem bylo vtáhnout je do děje, dát jim pocítit možnosti rozhodovat se a být pak za svá rozhodnutí odpovědný. Pedagog-režisér si po celou dobu musí být vědom své vedoucí pozice, zároveň však dávat dětem pocit respektu (např. při 6. setkání přišla do Klokánku praktikantka, která mne požádala, zda by se nemohla podívat na „Tvůrčí dílnu“. Přítomnost či nepřítomnost dalšího člověka jsme se skupinou konzultovali hlasováním). (RB_6)

Při celkové práci s dětmi v Klokánku se mi osvědčil nedirektivní přístup, vytvoření participačně-partnerského vztahu a dodržování základních pedagogických zásad a vnitřních pravidel skupiny. To vše vedlo k vytvoření důvěrné a bezpečné atmosféry, která je pro realizaci artefileticky orientovaného programu nezbytná.

2.9.1.1 Na pomezí prevence a terapie

Mnohokrát v průběhu onoho půl roku trvání „Tvůrčí dílny“ jsem si pokládala otázku, zda se stále pohybuji v oblasti artefiletiky, zda již nebrázdím vody terapie. Tato otázka je nesnadná a pravdou je, že celý projekt balancuje kdesi na hraně.

Primárně byl program navržen jako vhodné prostředí pro vyjevení vnitřních témat účastníků a zároveň jako nástroj prevence problematických jevů očekávaných, a hlavně těch vyjevených (viz kapitola 2.9.2).

Ač se mi tedy, jako autorovi, jednalo především o to, ukázat artefiletický program jako možnost prevence v etopedickém působení, sekundárně měly některé jeho techniky na účastníky terapeutický účinek. Toho jsem si vědoma a myslím, že se tomu ani nedá vyhnout. Důležité je však tu hranici znát, uznávat a nepřekračovat víc než je nutné. Je možné, že se v průběhu odkryjí citlivá témata, jedinec se otevře a bude potřebovat terapeutické působení – zde by měl „pedagog-neterapeut“ kontaktovat odborníka.

2.9.2 Konkrétní problémy dětí

Z otevřeného kódování reflektivních bilancí vzešla jako další z hlavních kategorií (viz Tab. 8), kterou jsem pojmenovala *Konkrétní problémy dětí*. Jak již zmiňuji na jiných místech své práce (viz kapitola 2.1; 2.9.1) jedná se o témata, která vytanula v průběhu programu a na základě kterých se program vyvíjel. Tato kategorie obsahuje pět oblastí, kterým se věnuji

v následujících podkapitolách a budu je vždy ilustrovat na konkrétních případech dětí a jejich tvorby.

2.9.2.1 Pojmenování, vyslovení se, popis vnitřních obsahů

Pojmenování, označení konkrétního jevu ve vzniklém díle pokládám za základní předpoklad k porozumění sobě samému, svým vnitřním obsahům a následně též situaci a světu kolem. Napomáhá k orientaci, a to jak uvnitř sebe samého, tak ve vnějším prostředí.⁶³ V této souvislosti se v artefietice využívá pojmu *poznání, porozumění a pochopení* (viz kapitola 1.1.3). Toto vyslovení se, verbalizace ztvárněného napomáhá zhmotnění, vyjevení se vnitřních obsahů jedince, které by jinak mohly zůstat skryty ve shluku barev a linií konkrétního výrazu⁶⁴. Jakmile je totiž výraz jedincem zaznamenán, „*může být duševně uchopen, zapamatován, opakován, a tak nabývá svou zvláštní identitu výrazové jednotky: můžeme se k němu vrátet. Tímto uchopením a zařazením se výraz pro své interprety stává jedinečným nástrojem, s jehož pomocí vždy znovu mohou pozorovat skutečnost a vyjadřovat i sdílet svět.*“ (Stekeler-Weithofer, P. 1994 In Slavík 2001).

Hledání významů⁶⁵ a hlavně jejich smyslu se děje skrze návraty k dílu a nahlížení sebe skrze dílo. (Slavík, Wawrosz 2004) Jde o proces *chápacího porozumění*⁶⁶, který je ideálním výsledkem komunikace s dílem.

Učení se verbalizovat vyjevené obsahy, následně o nich diskutovat a hledat vzájemné souvislosti byl cíl, který se prolíná napříč celým programem. K této složce programu jsem ale nepřistupovala jako k samozřejmosti. Zvláště nelze předpokládat, že u dětí z prostředí, které dialog a verbalizování vnitřních obsahů nepodporuje, bude tato schopnost výrazně vyvinutá. Obecně se jedná o dovednost, kterou je třeba po malých krocích, dlouhodobě a kontinuálně trénovat.

Problém s pojmenováním a popisem vnitřních obsahů lze demonstrovat výroky samotných aktérů:

- „*Já nevím, co mám říkat ...*“ (dítě_3 z RB_2)
- „*Nakreslil jsem to prostě jen tak ...*“ (dítě_6 z RB_1)
- „*Nic to neznamená ...*“ (dítě_4 z RB_4)

⁶³ v souladu s klíčovými kompetencemi a vzdělávacími oblastmi Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání

⁶⁴ „*jakýkoli nenáhodný vnější projev člověka podložený záměrným nebo bezděčným záměrem vyjádřit se, tj. vybrat určitou podobu výrazu z více možností.*“ (Slavík 2001, s. 94)

⁶⁵ „*význam je klíčovým prvkem poznání, s nímž lze ve výchově zacházet.*“ (Slavík 1997, s. 52)

⁶⁶ viz kapitola 1.1.3

Tento problém se v různé míře objevil u všech účastníků „Tvůrčí dílny“, postupem času (na základě mých záznamů v reflektivních bilancích) se u většiny z nich vytrácel. Potíže s popsáním jevů a přiřazením významu v díle se zmenšoval u většiny účastníků přímo úměrně vývoji programu, kdy si aktéři přivykali jeho struktuře a pravidlům. Významným prvkem, který ovlivňoval vývoj „dovednosti mluvit o sobě“, bylo postupné sbližování skupiny, rození společné intimity, odsouvání anonymity, a zvyšování zájmu o sdílení prožitků.

Neopomenutelným faktorem je zde zajisté schopnost kladení přiléhavých a dětem srozumitelných otázek. Vždy je důležité vycházet z charakteristik cílové skupiny. V mém případě, kdy se průměr věku dětí pohyboval kolem deseti let, bylo důležité klást otázky jednodušší, krátké a jasné. Nedávat více otázek za sebou, ale postupně, jak se budou zodpovídat. Pokud je zřejmé, že někdo otázce neporozuměl, je nutné mu ji přeformulovat – osvědčilo se mi, když se do vysvětlení zapojili ostatní (spontánně). V reflektivním dialogu, když se držíme interpretace dle čtyř komponent výtvarného zážitku⁶⁷, často jsou otázky v podobném sledu. I to se mi osvědčilo. Děti si rychle zvykly na strukturu otázek: Co jsi vytvořil? Co je na tom znázorněno? Jak je to uděláno, ztvárněno? Jak jsi zde ty? Co to o tobě vypovídá? Co jsi u toho prožíval, prožíváš, cítíš? Další otázky byly voleny dle jednotlivých námětů, tyto však představují kostru reflektivního dialogu.

PREVENCE FENOMÉNU ZTRACENÍ A NEPOROZUMĚNÍ

V psychologicky orientované literatuře se můžeme dočíst o funkční závislosti člověka a okolního světa, kdy je osobnost pojímána jako součást světa. Zdravý jedinec by pak měl být schopen pojmenovávat a návazně chápat smysl situací (1. událost; 2. subjektivní zpracování této události). Pro člověka je tedy jeho „vnitřní svět jako vztažný systém“, kdy zde hledá a chápe se významů nesmírně důležitý. Člověk si interakcí JÁ-SVĚT dotváří i jistý hodnotový systém. „*Je to právě vnitřní svět člověka, tj. prožívání okolního světa a sebe sama v něm, který je rozhodujícím aspektem jeho psychologie.*“ (Nakonečný 1998, 54-58)

Obecně proto pokládám za zdravé a důležité dokázat pojmenovat svá přání, touhy, představy, emoce, prožitky, umět přiřadit významy třeba i skrytým obsahům a hledat v nich souvislosti. Toto pojmenování je vlastně základním předpokladem k jejich naplňování, rozumění sobě samému i svému okolí, což pokládám za základ orientace v intra- i interpersonálních vztazích. Variantu špatného, nedokonalého uchopení „vnitřního světa“ jsem si

⁶⁷ viz kapitola 1.1.3

zde pojmenovala *Fenomén ztracení a neporozumění*. Ztracen může být člověk sám v sobě, v okolním světě, i v tzv. „mezipatře“.

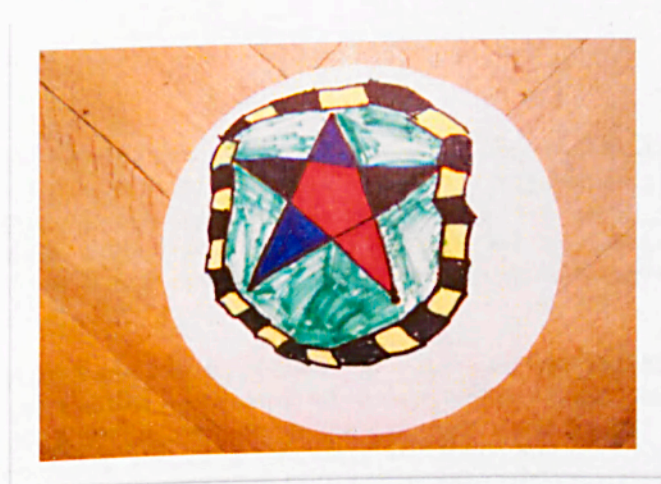
Skrze učení se vyjádřit se pomocí výtvarného díla, po té přiřazení významů výrazům v díle a snahu je pojmenovat, sdílet a porovnávat s obsahy ostatních – hledat souvislosti, jsem se tedy snažila předcházet pocitům ztracení sebe sama, dezorientace ve světě a neporozumění situacím, což bylo pro aktéry mé skupiny dosti zásadní a jednalo se o jednotící atribut všech zúčastněných.

ILUSTRACE NA KONKRÉTNÍM PŘÍKLADU

Dítě_6 při prvním setkání po počátečních rozpacích sice pojmenovalo dílo a některým prvkům přiřadilo význam, odmítalo však přiřazení hlubšího, pro sebe samého podstatného smyslu těmto významům. Tato snaha „jít pouze po povrchu“ byla pro **dítě_6** typickou strategií, která se však v průběhu programu výrazně proměnila v touhu po sdílení a porovnávání svých vnitřních obsahů, které již ke konci důvěrně odkrývalo a dokázalo o nich polemizovat. Abych poukázala na onen vývoj v rámci této problematiky, porovnáám zde dvě díla a výroky k nim právě **dítěte_6**.

V interpretaci obrázků na základě čtyř komponent výtvarného zážitku (viz kapitola 1.1.3) budu odlišovat aktérový interpretace od vlastních interpretací „*kurzívou v uvozovkách*“. Krom vývoje v hloubce a niternosti významů si všimnete též zmnožení vlastních interpretací aktéra na úrovni jednotlivých komponent. Pokud dítě samo interpretovalo vlastní dílo – setkávalo se samo se sebou ve svém díle – distancuji se vlastní interpretace a ponechávám u jednotlivých složek výtvarného prožitku pouze jeho interpretaci, kterou považuji za stěžejní.

Setkání první s **dítětem_6** (5. 1. 2009)



Obr. 1: Setkání_1 (Osobní symbol)

a) významová složka

„... já nevím co mám říkat a proč ...“ „Tohle je symbol Satana a vybarvil jsem ho modře, černě a červeně. Jako voda, smrt a krev.“ (RB_1)

Na obrázku znázorněn pentagram (pentakl v kruhu). Zajímavé je, že **dítě_6** zmínilo koncept vody a smrti, což jsou jedny z možných významů, které se u pentagramu vykládají.⁶⁸

b) konstruktivní složka

„patří to takhle, tím modrým nahoru“ (RB_1)

Symbol je otočen správným směrem, má-li naplňovat význam čistého pentagramu.⁶⁹

V kruhové výseči není umístěn přímo na střed a ani nakreslený kruh se nedotýká všech cípů hvězdy. Vnitřní pole pentagramu jsou vybarvena třemi barvami, přičemž každá ovládá dvě pole. Okolí hvězdy je vyplněno zelenou barvou a kruh kolem pentagramu je složen ze zelených a černých pravidelně se opakujících obdélníků. Kresba fixou.

c) empatická složka

Ohraničení pentagramu mi evokuje hada, jedovatého hada. Rozptyluje mě neumístění na střed papírové kruhové výseče.

d) prožitková složka

„líbí se mi“ (RB_1)

Při sledování díla jako celku mne neustále poutá červený střed pentagramu, který ve mne vzbuzuje pocity vášně a horečnosti. Přítomnost zelené a modré mne zas naopak zklidňuje, vyrovnává. Černá na mne působí neutrálně, v kombinaci se žlutou jedovatě. Celkově mě ruší kompozice na již zmíněné kruhové výseči.

⁶⁸ Pentagram nepatřil mezi symboly, které jsem dětem ukazovala při motivaci. Přesto si jej děti s ukazovanými symboly (kříž, Jin-Jang, čtyřlístek, srdce, Óm) spojily a symbol pentagramu se objevil u dvou obrázcích z deseti. Symbol pentagramu je vykládán různými způsoby, vždy však souvisí s úlohou čísla pět, neboť pentagram je pěticípá hvězda. Jeden z výkladů se přiklání k znázornění čtyř základních živlů, kdy ten pátý je vesmírná energie a silou zbyte živů přeskupuje. Jiné výklady hovoří o symbolice planet, životních obdobích atd. (Kenner 2007).

⁶⁹ Děti měly se symbolem zkušenosti jako se symbolem zla – připodobňovaly jej k Hákovému kříži. Ozřejmění původu těchto symbolů, podstata role jejich směru, kdy Hákový kříž je vlastně obrácená Svastika, a záleží na směru cípu pentagramu, zda je představitelem černé nebo bílé magie, u dětí vzbudilo velký zájem. Tato situace, kdy, pouhým otočením, převrácením se vše mění, byla režisérem využita k připodobnění s úhly pohledu a náhledu na běžné situace, kdy se také může zcela měnit kontext nahlíženého. Děti samy hledaly příkladné situace: „Já jsem třeba byl nedávno hodně smutnej a byl večer a teta mi řekla, netrap se, ráno budeš moudřejší. A ráno už to bylo lepší, díval jsem se na to jinak. A noc se otočila za den.“ (dítě_2 z RB_1)



Obr. 2: Setkání_8 (Já v dlani II)

a) významová složka

„nejdřív jsem tam namaloval spirálu, protože může pořád pokračovat a já chci, abych žil napořád, abych nemusel nikdy umřít. Nakonec jsem z toho ale udělal medvídě, protože maminka mi často říká – ty moje medvídě ... Ještě je tady modrej drak – jakože pro ochranu a taky voda modrá – voda chrání, protože je silná ... když neumíš plavat, tak tě taky zabije třeba ... Ještě tu mám hady – taky pro ochranu – a tajný písmo, který nikdo jinej neumí číst – to je tady pod tím černym ...“ (RB_8)

b) konstruktivní složka

„Medvídě je uprostřed a je největší, protože je nejdůležitější a kolem má tu vodu a draka a hady pro ochranu.“ (RB_8) Kresba fixou.

c) empatická složka

„voda chrání, protože je silná ... když neumíš plavat, tak tě taky zabije třeba“ (RB_8)

d) prožitková složka

„modrou mám rád – je to moje nejoblíbenější barva“ (RB_8) Strach z konečnosti.

První obrázek a útržky z reflektivního dialogu je z prvního setkání v rámci „Tvůrčí dílny“, druhý z osmého setkání – tzn. po čtyřech měsících pravidelného setkávání. Vývoj schopnosti pojmenovat, přiřazovat, uvažovat o vnitřních obsazích a hledat souvislosti je zde dle mého názoru velmi patrný.

2.9.2.2 Snížené sebevědomí, sebehodnocení, sebejistota, sebedůvěra

Tato oblast souvisí s psychologickým pojmem ego, tj. „*pojetí sebe sama, které má dvě roviny: 1. reálné ego - to, za koho se jedinec považuje; 2. ideální ego – to, čím by chtěl být. Míra rozporů mezi oběma těmito rovinami sebehodnocení, míra spokojenosti či nespokojenosti se sebou samým, vytváří tzv. sílu ega: čím jsou tyto rozpory větší, tím je ego slabší a naopak. Slabé ego může vést k dezorientaci chování, k nejistotě a může být dezaktivující.*“ (Nakonečný 1998, s. 43-44)

Autorka Nicky Hayesová píše o sebepojetí, jako o ústředním pojmu sociální psychologie. Důležitou součástí sebepojetí je pak sociální srovnávání a zpětná vazba od druhých lidí. Hayesová zde přímo hovoří o potřebě pozitivní zpětné vazby, která bývá u zdravého člověka běžně uspokojena obvykle rodiči, kteří jedince bezvýhradně pozitivně přijímají. Právě s těmito lidmi se pak jedinec srovnává, přejímá jejich postoje a normy chování, kterými se pak řídí ve společnosti i o samotě. Jedinci, kteří pak toto bezpodmínečné přijetí nezažili, mívají pak problémy se sebeúctou, sebehodnocením, sebedůvěrou. Toto často vede i ke kladení si nižších životních cílů a k psychosomatickým obtížím. (Hayesová 2007, s. 20-23)

Snížené sebeoceňování, kdy si „*člověk připisuje nižší možnosti, než ve skutečnosti má, nedoceňuje např. své schopnosti, svou sociální či jinou hodnotu, význam svých činů a důsledkem toho je omezení aktivity a nízké aspirace*“ (Nakonečný 1998, s. 215), se vyskytovalo u všech účastníků „Tvůrčí dílny“ kromě **dítěte_1**, u kterého se sebehodnocení jevílo jako zdravé a v normě.

Problémy se sebepojetím se ve skupině jevíly sníženým sebevědomím a sebedůvěrou, pocity méněcennosti, např.: „*tohle nedokážu nakreslit*“ (**dítě_3** z RB_1); „*to neumím, nejde mi to, nebudu to dělat*“ (**dítě_4** z RB_5); „*já nejsem na tohle dobřej, zase jsem to zkazil!*“ (**dítě_2** z RB_2). U **dítěte_2** a **dítěte_3** jsem taky často pozorovala nespokojenost s podobou díla a neustálou touhu dalších a dalších začátků. V průběhu programu byl u těchto dvou jednotlivců pozorovatelný jistý posun, kdy po cca třech měsících probíhající „Tvůrčí dílny“ postupně vymizela obvyklé prodlevy se započatím tvorby, „*protože já to neumím a zkazím to*“ (**dítě_3** z RB_5) a neustálé vyžadování druhých a třetích pokusů „*protože tohle je hnusný a nepovedlo se mi to ... jsem hroznej*“ (**dítě_2** z RB_2)

PREVENCE PROJEVŮ SNÍŽENÉHO SEBEPOJETÍ

První náznaky projevů jsem zaznamenala již během prvního setkání. Snažila jsem se jim přecházet důsledným a zásadně pozitivním hodnocením výsledků tvorby.

V artefietickém pojetí výtvarného vyjádření rozhodně nejde o krásu díla ve smyslu jeho dokonalosti. Pocítění krásy díla je však pro autora velmi podstatné, dochází zde k pocitu spokojenosti s dílem (i se sebou samým). Této krásy díla se pak dosahuje pomocí „*motivační, empatické, interpretační. a pracovní. spoluúčasti.*“ (Slavík 1997, s. 24-25) Dílo se může autorovi jevit „krásné“ ihned zpočátku, nabírat „krásy“ v průběhu nebo až při interpretaci v dialogu, kdy jej např. obhájí před ostatními i sebou samým, zasadí do souvislostí, najde v něm smysl, najednou se mu jeví „krásné“ a přináší onen pocit uspokojení.

V tomto duchu, skrze dílo, jsem přistupovala k problémům se sníženou sebedůvěrou, sebehodnocením, sebejistotou a sebeúctou.

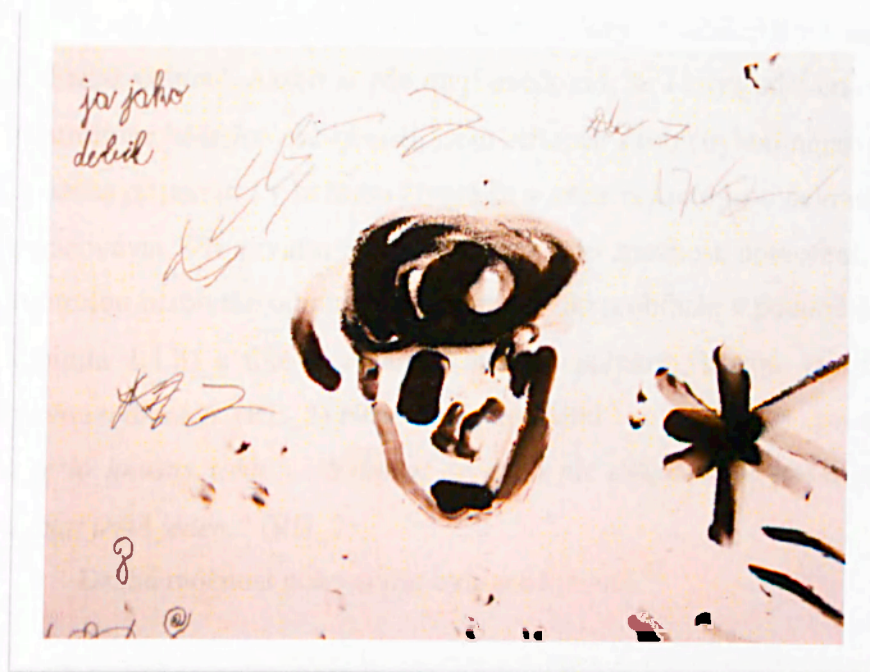
Vývoj oblasti této problematiky měl u jednotlivých účastníků „Tvůrčí dílny“ rozdílné tendence. Znatelný byl spíše kolísavý průběh. U nikoho ovšem nedošlo k náhlému propadu či prudkému snižování sebepojetí.

Se skupinou byl též několikrát veden dialog o využití této dovednosti neodcházet od „pokaženého“, uvědomit si, co je v mých silách a moci a pokusit se o nápravu, být zodpovědný za sebe a své dílo i v běžném životě. Bylo zde probráno několik situací, kdy by se dala tato dovednost využít jinde než v rámci „Tvůrčí dílny“. Toto přenesení významu, uvědomování souvislostí s aplikací v běžném životě je právě ve smyslu prevence nesmírně důležité.

Práce se sebehodnocením, sebedůvěrou a sebeúctou je zajisté záležitostí dlouhodobého charakteru. Vzhledem ke skoro stoprocentnímu výskytu tohoto problému u celé skupiny by bylo vhodnější řešení konkrétních projevů terapeutickou cestou.

ILUSTRACE NA KONKRÉTNÍM PŘÍKLADU

U **dítěte_3** se projevovalo narušené sebepojetí ve všech svých složkách: snížená sebedůvěra, sebejistota, sebehodnocení, sebeúcta. Dítě zažívalo pocit zmaru a nezvratnosti situace. „*Vždycky všechno pokazím. Teď je to zkažený a je to k ničemu. Chci nový papír!*“ (RB_1) Typické pro něj bylo vyžadování dalších pokusů, přičemž při poskytnutí prožívalo pocit jistoty a bezpečí. Postupně jsme tuto „nutnost několika startů“ odstranili a **dítě_3** tvořilo již napoprvé, dokázalo spíše přetvářet, „opravovat“ než utíkat od „nedokonalého“ a začínat stále nové a nové pokusy o „dokonalost“.



Obr. 3: Setkání_2 (Autoportrét_1 „Já jako debil“)

Tato technika byla v rámci zkoušky sebepojetí obtížná, protože se autoportréty tvořily se zavřenýma očima (viz Příloha I_2).

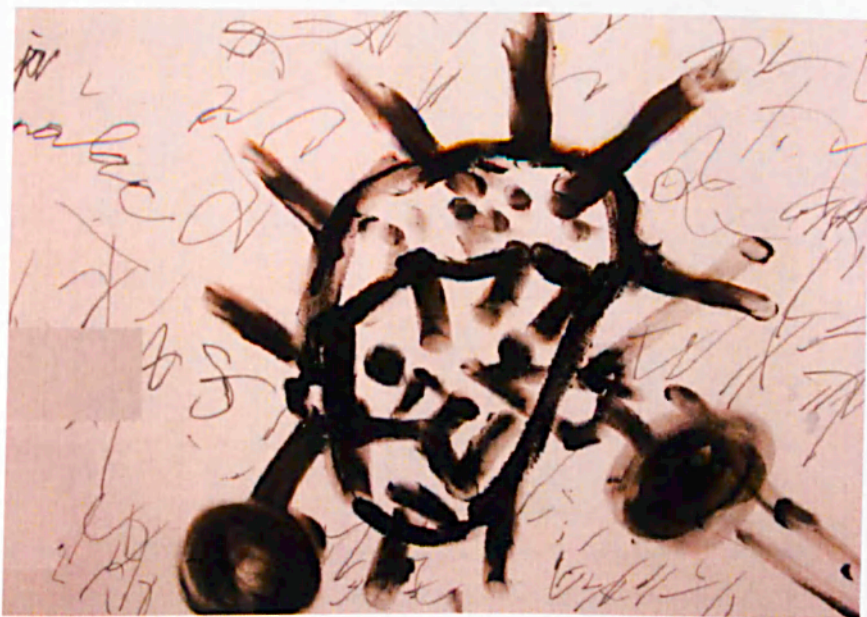
Zde tedy také hraje velmi podstatnou roli úloha kontroly. Tu člověk většinou činí vizuálně. Zde jsou účastníci konfrontováni se ztrátou vizuální možnosti kontroly. Záleží na nich, jakou strategii zvolí. Je zajímavé, že většina dětí se nepokusila podvádět⁷⁰. Alternativní strategií kontroly byl hmat, kdy si hlídaly prsty okraje papíru. **Dítě_6** využívalo čichovou kontrolu: „*Já poznám po čuchu, kde ty barvy na čtvrtce jsou!*“ (RB_2) Při reflektivním dialogu se všichni zúčastnění shodli na nepříjemných pocitech spojených se zamezením vizuální kontroly. Hledali společné možnosti náhradní kontroly: „*Myslíš, že i třeba slepí lidi můžou chodit po čuchu?*“ „*No když jdou třeba na oběd, tak určitě ...*“ (smích) „*Jinak asi spíš rukama hledaj rohy a zdi, jako já dneska ty kraje čtvrtky, ne?*“ (rozhovor **dítěte_6** a **dítěte_1** z RB_2).

Dítě_3 malovalo prsty na první i druhý pokus zcela bez vizuální kontroly, jako náhradní kontrolní smysl užívalo hmat – prsty si hlídalo okraj papíru i vlhkou stopu temperových barev. Myslím si, že kdyby u dětí nebyly použity šátky, k vizuální kontrole by sklouzla většina.

⁷⁰ tuto techniku jsem zakusila na vlastní kůži v průběhu kurzu arteterapie a v naší skupině „podvádějí“ téměř všichni

Důležitou součástí techniky je fáze, kdy se účastníkovi nabízí možnost „dotvořit se k obrazu svému“. Aktéři si zde mají uvědomit, že i když udělám chybu (protože se nemohou kontrolovat běžným způsobem), jsem schopen s tou chybou nějak pracovat, naložit s ní nějak i ji třeba přijmout. I v běžném životě jsou situace, které jsou nevratné, ale můžeme naše chyby upravovat. Při prvním pokusu **dítě_3** tuto možnost dotvoření, „nápravy“ díla s vizuální kontrolou rezolutně odmítlo. Interpretace zde probíhala v podobě *expresivní interpretace* (viz kapitola 1.1.3) a dítě ji ztvárnilo hranou scénkou, kterou vyjádřilo v podřepu se skrytou hlavou v dlaních. (RB_2) Název „Já jako debil“ volilo **dítě_3** „*protože jsem prostě fakt kretén a je to hnusný tohle ... S tím už se nedá nic dělat! Je to pokažený napořád. Chtěl bych si udělat ještě jeden.*“ (RB_2)

Druhá možnost pokusu mu byla poskytnuta.⁷¹



Obr. 4: Setkání_2 (Autoportrét_2 „Já jako palác“)

Při druhém pokusu již **dítě_3** využilo nabídky k dotvoření – „udělat dílo pro sebe krásným, uspokojivým.“ Přimalovalo si obrovské náušnice. „*To jsem bohatej jako palác, jako princ, tak by mi to slušelo, to bych chtěl.*“ (RB_2)

Zde je patrná konfrontace „toho jaký jsem“ a „toho jaký bych chtěl být“. Při druhém pokusu již dítě zasahuje do díla, přetváří jej, aby bylo spokojeno.

⁷¹ zde zmaření záměru v připodobnění nevratnosti situací, na kterých však člověk může pracovat a dovést je kýženého konce, ač se to zpočátku zdálo neuskutečnitelné. Pro **dítě_3** (a i pro **dítě_2**) byla však nemožnost druhého pokusu stresovým faktorem a jednalo se teprve o druhé setkání. Celkově jsme na odbourání „druhých pokusů“ pracovali po několika setkání a zbavili se jich v druhé polovině programu.

V průběhu celého programu se u **dítěte_3** stále objevovaly problémy se sebehodnocením a sebedůvěrou. Projevy měly spíše kolísavý charakter.

Pro srovnání zde uvádím ještě Obr. 5, kde je znázorněn obrys **dítěte_3** při Setkání_3 (viz Příloha I_3). Jeho silueta byla základem pro tvorbu celé skupiny. Na tento post byl pyšný, cítil se důležitě, chlubil se ostatním. Hrdost na vlastní osobu a důležitou funkci se odrazila i v tvorbě, kdy zabírá velkou plochu prostoru (horní část siluety). „Svůj svět“ si utvořil v horní části svého těla a byl potěšen. Během této techniky bylo sebevědomí **dítěte_3** značně posíleno.⁷²



Obr. 5: Setkání_3 (Souostroví z těl; detail)

⁷² „Ty jo – to jsem si nemyslel, že jsem tak velkej – to je dobrý, to se mi líbí. Moje část ostrova je moje hlava - to je jako maják, odkud můžu všechno vidět, všechny vás tady odsud můžu vidět.“ (RB_3) x předešlé techniky bylo dítě_3 ze své tvorby spíše zklamáno a vykládalo si to: „protože jsem nešikovnej a nic mi nejde, je to na nic.“ (RB_2)

2.9.2.3 Když stojím mimo ostatní. Nesoudržnost skupiny. Sociální vztahy a komunikace

Ze sociologického pohledu se zde jedná o malou sociální skupinu neformálního charakteru, která splňuje všech deset nejčastěji definovaných znaků: interakce, komunikace, společné aktivity, sociální vztahy, společný cíl, vnitřní struktura, společné hodnoty a normy a jejich kontrola a sankce, vědomí příslušnosti, vědomí odlišnosti. (Petrusek In Reichel 2004, s. 124-136)

Soudržnost skupiny byla v počátcích programu značně narušena. Sociální vazby a komunikace měly inkohrentní charakter. Ač ve skupině byly v podstatě tři sourozenecké jednotky, z chování jednotlivců tyto sourozenecké vazby nebyly znatelné. Každý jednal sám za sebe a převážně bez ohledů na druhé. Jedinou výjimkou bylo **dítě_3**, ke kterému se skupina jako celek chovala shovívavě, podporovala jej, projevovalo se to například takto: „*to se ti povedlo*“ (**dítě_1** k **dítěti_3** v RB_5); „*nebud' smutnej, vždyť to máš pěkný.*“ (**dítě_2** k **dítěti_3** v RB_2) **Dítě_3** je nejmladší ze skupiny, což zřejmě hrálo velkou roli ve shovívavých a ochranných tendencích zbytku skupiny.

V průběhu setkávání jsem zaznamenala vyčleněnost **dítěte_6** z kruhu skupiny. Dítě bylo v Klokánku nejkratší dobu. Skupina měla k **dítěti_6** šikanující tendence v podobě slovního napadání. „*vedle něj sedět nebudu – on smrdí.*“ (**dítě_4** z RB_1) „*Já se ho nebudu držet za ruku – je divnej.*“ (**dítě_1** v RB_2)

Dítě_6 se slovnímu napadání nebránilo, reagovalo separací a uzavřením.

PREVENCE PROJEVŮ ŠIKANY; POSILOVÁNÍ SOUDRŽNOSTI A POZITIVNÍCH VZTAHŮ VE SKUPINĚ – ILUSTRACE NA KONKRÉTNÍM PŘÍKLADU

Již při prvním setkávání došlo v rámci skupiny ke společnému vymezení pravidel, do kterých spadaly též zásady komunikace. Na tyto zásady byl po celou dobu probíhajícího programu brán zřetel a skupina byla vedena k jejich dodržování. Především v průběhu reflektivních dialogů byl znatelný vývoj a snaha o dodržování pravidel komunikace, kdy si děti přivýkaly formě a zásadám reflektivního kruhu, respektovali čas a prostor pro vyjádření každého účastníka. Aktéři sami upozorňovali na porušování těchto pravidel.

Při prvních náznacích slovního napadání **dítěte_6** jsem reagovala direktivním způsobem s apelem na pravidla⁷³ „*Tvůrčí dílny*“. Zároveň jsem na další setkání začlenila techniku posilující soudržnost, komunikaci a rozvoj pozitivních vztahů ve skupině (viz Příloha I_3 a

⁷³ jedním z pravidel, na kterých jsme se domluvili, bylo: nebudeme na sebe zlí, nebudeme si nadávat, ani jinak ubližovat

Příloha I_4). Direktivní přístup a můj jasně vyjádřený nesouhlas s takovým chováním měl na chování skupiny vliv. Zároveň jsem ale uvažovala, jak z této direktivní roviny strážce pravidla vystoupit a přenést zodpovědnost na děti.

Třetí setkání (viz Příloha I_3; Obr. 5) zaměřené na začlenění **dítěte_6** do skupiny mělo v počátku stejný charakter - odmítnutí. Pro obkreslení postavy jsem záměrně vybrala **dítě_6** a **dítě_3**. **Dítě_3** nechtělo být ve fyzickém kontaktu s **dítětem_6**, ač to byla podmínka námětu. Zde došlo k prvnímu vstřícnému kroku **dítěte_2**, které nabídlo výměnu za **dítě_3**. Nabídlo samo řešení situace, která byla v daný moment nepříjemná. **Dítě_2** se však nechtělo vzdát své významné role. Zároveň však opět po obkreslení siluet udělalo dělicí čáru mezi „těly-ostrovy“. Dalším významným posuvným momentem bylo, když se **dítě_2** a **dítě_5** beze slov umístily na siluetě **dítěte_6**, ač se zbytek skupiny zdržoval na siluetě **dítěte_2**. V průběhu tvorby již nedocházelo k verbálnímu napadání **dítěte_6**, na kterém byla znatelná úleva a potěšení. On, jeho „tělo-obrys-ostrov“ se stalo pro skupinu nějakým způsobem důležité. V závěrečném dialogu skupina pozitivně komentovala dílo **dítěte_6**: „*ty jo to je dobrý, dobrý kozy!*“ (**dítě_5** z RB_3); „*mně se líbí, jak to máš vyzdobený, tam bych šla určitě na návštěvu.*“ (**dítě_1** z RB_3)



Obr. 6: Setkání_3 (Souostroví z těl; celek)

Při čtvrtém setkání (viz Příloha I_4), které bylo zaměřeno na komunikaci a též modifikováno z počátečního úmyslu realizace ve dvojicích na skupinovou formu (z důvodu začlenění **dítě_6**), již skupina vůči **dítěti_6** neprojevovala žádné narážky, dítě bylo plně součástí hromadné komunikace, a to jak v průběhu tvorby, tak při reflektivním dialogu.

S projevy slovního napadání jsem se v závěru programu setkala ve skupině ještě jednou, a to při příchodu dvou nových sourozenců do Klokánku (**dítě_8**, **dítě_9**). Skupina měla tendence zesměšňovat **dítě_9** „*fuj vedle ní nebudu – ta má vši!*“ (RB_9). Slovně napadalo i **dítě_6**, které mělo s tímto chováním osobní negativní zkušenost.

K zamezení a pochopení hanebnosti svého chování se opět osvědčilo direktivní odsouzení takového chování a vybídnutí k retrospekci v souvislosti s nadávkou (vyzvala jsem děti: „*ať se přihlásí ten z nás, kdo v životě neměl vši.*“ Nikdo se nepřihlásil. [RB_9])

Co se týče vývoje soudržnosti skupiny, na stálém vzorku účastníků lze rozpoznat posun v kooperaci, schopnosti řešit samostatně vzniklé kritické momenty a automatictější zvládání komunikačních zásad.

2.9.2.4 Pocit osamocení a smutku – projevy citové deprivace

Projevy psychické (citové) deprivace se objevily u všech účastníků „Tvůrčí dílny“. Vzhledem k separaci od rodiny a umístění do zařízení, ač rodinného charakteru, byla tato problematika předvídatelná.

Psychické deprivaci je věnovaná celá kapitola 1.2.3 této práce, proto se zde budu věnovat jen konkrétním projevům na ilustrativním příkladu a možností prevence jejího prohlubování v rámci programu.

ILUSTRACE NA KONKRÉTNÍM PŘÍKLADU – MOŽNOSTI PREVENCE

Citová deprivace a stesk po rodině byl všudypřítomný a týkal se všech aktérů „Tvůrčí dílny“. S cílem uvědomit si existenci blízkých osob, posilování pocitu jistoty a bezpečí byly v programu zařazeny dvě techniky (viz Příloha I_10, Příloha I_11). Vzpomínání a téma rodiny se však objevilo téměř při každém setkání.

K ilustraci jsem zvolila dvě účastnice „Tvůrčí dílny“, na nichž jsou patrné dva způsoby nahlížení na stávající situaci jedince. Obě dívky jsou přibližně stejně staré.

Dítě_1 chápe svou situaci velice tíživě „*už to tady nevydržím, nemám tu z ničeho radost*“ (RB_4), rodinu si idealizuje „*moje maminka mě vždycky pěkně učesala a šly jsme*

nakupovat – jenom my dvě. Koupila mi hodně drahý oblečení, co se nosí. Tady mi nic takovýho nikdo nekoupí.“ (RB_8) Z kazuistiky dítěte je však zřejmé, že rodina trpí finanční a hmotnou nouzí⁷⁴. **Dítě_1** trpí pocitem viny: „kdybych třeba jako někdy asi byla hodnější a třeba víc dávala pozor na **dítě_2** a **dítě_3**, tak třeba bysme tady vůbec nemuseli bejt, že jo!“ (RB_7)

Už při prvním setkání po tvorbě Osobního symbolu se **dítě_1** vyslovalo: „... protože bych chtěla, aby mě měl někdo rád.“ (RB_1)



Obr. 7: Setkání_10 (Moji nejbližší). Autor: dítě_1

V rámci reflektivního dialogu při desátém setkání, kdy úkolem bylo nakreslit „dlaň svých nejbližších“ byly děti vybídnuty zamyslet se a odpovídat na několik reflektivních otázek (viz Příprava I_10). Pro ilustraci zde uvádím záznam uvažování **dítěte_1** nad Obr. 6 ze své reflektivní bilance: „Pět prstů je hodně málo – mám hodně lidí, který mě maj rádi. Kdyby bylo možný nakreslit obě ruce, tak to udělám. Takhle jsem musela hodně přemýšlet. Jako první jsem dala ukazováček tetě Květě (teta v Klokánku) – ona mi vždycky poradí, ukáže kudy kam. Druhej jsem dala babičce prsteníček, protože to je šťabajzna a vždycky jí to sluší. Třetí

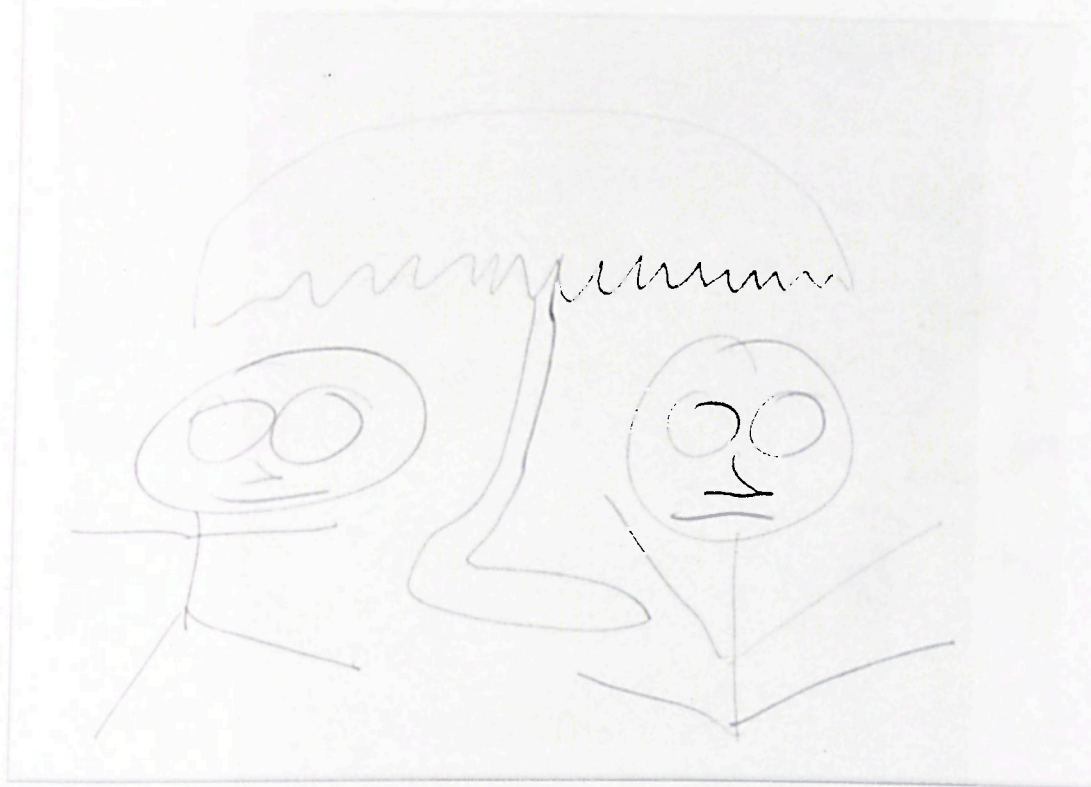
⁷⁴ záznam z osobní složky dítěte

prostředníček mamce, protože je vždycky všude v centru. (...) No možná by to mohlo být prohozený ta babka s mamkou – ono je to jak kdy. Čtvrtej palec je táta – a dala jsem ho proto – ono to není tady o tom držení, nebo co dělá, ale spíš jako když se koukneš na tu ruku, tak on stojí vždycky tak stranou. Malíček je dítěte_4, protože jí tady musím pomáhat a je to moje kamarádka.“ (RB_10)

Na „dlani nejbližších“ se neobjevil ani jeden sourozenec. Při optání, **dítě_1** reagovalo: „Vždyť jsem říkala, že pět prstů je málo. No já jsem na ně asi i zapomněla. Oni by byli na té druhé ruce. Ale zase jsem se o ně starala celý život, tak tady se o ně už nestarám ... ne tolik ... byli by na té druhé ruce.“ (RB_10)

Výpověď **dítěte_1** ukazuje hlavně na prožívání „dospělých“ problémů a starostí, které dítě muselo již ve svém životě řešit. Zároveň vybízí k zamyšlení, nad kvalitou sourozeneckých vazeb. V průběhu programu se sourozenecké vazby jeví jako značně narušené, každý jako by byl v zařízení sám za sebe bez sourozeneckých vztahových rovin. V programu jsem tento problém reflektovala technikou při Setkání_12 (Příloha I_12). Během realizace této aktivity jsem zjistila, že sociální vazby mezi sourozenci jsou narušenější, než jsem si myslela (neznají vzájemně oblíbené věci, jídlo, činnost; dítě_7 dokonce nedokáže vyjmenovat všechny své sourozence). Setkání orientované na posílení sourozeneckých vazeb bylo bohužel předposlední technikou „Tvůrčí dílny“. Zjistěte by bylo vhodné a zajímavé při optimálnějších časových možnostech se této problematice věnovat hlouběji.

Dítě_4 je na svou rodinu naštvaný. Nechce o nich mluvit. „Oni nestojí za řeč“ (RB_10) Pod deštník však mohl být schován kdokoli (zadání se nesoustředilo na rodinu). Šlo o uvědomění si blízkých osob, kterým by dítě pomohlo, protože je má rádo, jsou pro něj důležité.



Obr. 8: Setkání_11; obrázek_1 (Koho schováš pod svůj deštník?). Autor: dítě_4

Z rozhovoru s **dítětem_4**: „*To je nikdo. Nikoho bych neschovala, mě taky nikdo neschovává.*“ (RB_11) Tyto našťvané a rezignující tendence jsou u **dítěte_4** typické. Následně však po pozorování tvorby zbytku skupiny žádalo spontánně druhý pokus.



Obr. 9: Setkání 11; obrázek_2 (Koho schováš pod svůj deštník?)⁷⁵. Autor: dítě_4

Při reflektivním dialogu: „*Já bych schovala teda tyhle z rodiny, protože je mám nejvíc ráda. (...) Deštník drží přece vždycky máma – to je jasný!*“ (RB_11)

Kdykoliv v průběhu programu u dětí vytanul na povrch pocit smutku, osamocení, snažila jsem se posílit pozitivní myšlení, a tím předcházet prohlubování těchto stavů. Motivace k pozitivním vzpomínkám a posilování vědomí, že nic není definitivní, vše je zvrátitelné, mělo u skupiny úspěch ve smyslu zvyšování pozitivní atmosféry. Dobře se též osvědčila neustálá participace všech zúčastněných na programu. Pocit zodpovědnosti, společné rozhodování a uvědomění si, že tak lze směřovat spoustu věcí (i mimo skupinu v běžném životě) k obrazu svému, bylo pro děti nesmírně důležité. „*Ono je fakt dobrý si to takhle říct. Pak aspoň každé ví, jak to myslím a co bych chtěl.*“ (dítě_2 z RB_6)

⁷⁵ postava s mašlí je dítě_4; postava, co drží deštník je matka; vpravo dva sourozenci

2.9.2.5 Kam patřím? Etnická identita

Celkově bylo 77 % účastníků „Tvůrčí dílny“ romského původu. Ze stálého vzorku 5-6 dětí, které se trvale účastnily programu, byly všechny romského původu.

Hrdost na své etnikum, ale tápání ve zvycích a touha znalosti historie své kultury byla všem společná. Nejvíce jsem to pozorovala u **dítěte_2**, **dítěte_3** a **dítěte_6**.

Znalost původu, znaků a zvyklostí své kultury pokládám za důležitou součást osobnosti každého jednotlivce. „*V souvislosti se stále se prohlubujícími tendencemi směřujícími ke stírání zřetelných kulturních distinkcí a k jejich relativizaci by se mohlo usuzovat, že i identita člověka v oblasti etnického a kulturního ukotvování nabývá uniformní povahy. Přesto otázka národní či etnická dokáže nadále získávat skupiny obyvatelstva pro určitý společný cíl. Jde zde o potvrzení vlastní jsoucnosti. Rozhodnutí, zda se v tom kterém případě jedná o mou jsoucnost, je pak podmíněno normou, jež je determinována kulturou a předávána tradicí. Tato norma člověku prestrukturuje odpověď na otázku, kdo je a kam patří. Člověku pak neslouží pouze k pochopení jedné dimenze sebe sama, ale také k uvědomění si a poznání vlastní příslušnosti či společenství.*“ Zároveň pak ve vymezení své odlišnosti k těm druhým. (Bittnerová, Moravcová 2005, s. 8-9).

Autorky Bittnerová a Moravcová se ve své knize *Kdo jsem a kam patřím?* vjenují různým etnickým menšinám žijícím na území ČR a jejich potřebě etnické identity. Zároveň zde vyjadřují názor, že pocit sounáležitosti s vlastním etnikem souvisí se sebepojetím, porozuměním sobě samému a vymezením se k okolnímu světu. Tento názor s autorkami sdílím. Právě z tohoto úhlu pohledu, který byl ještě sycen touhou účastníků po poznání svého etnika, jsem k dětem přistupovala, a snažila se jim jejich kulturu co nejvíce přiblížit (viz Příloha I_6)

ILUSTRACE NA KONKRÉTNÍM PŘÍKLADU

Od počátku byla znatelná spontánní příslušnost a hrdá sounáležitost s romskou menšinou. Při pátém setkání proběhly první otázky související s kulturou romského etnika (viz legenda u Obr. 9). Právě zde jsme se s účastníky dohodli, že další setkání věnujeme romské kultuře a historii. Aktéři byli lační všech informací, byli nadšeni, že existuje romská vlajka atd.



Obr. 10: Setkání_5 (Já v dlani I). Autor: dítě_2. Legenda: „Tohle je cikánská vlajka. Takhle by byla barevná, kdyby existovala. Chtěl jsem ti říct, že jsem Cikán a jsem rád, že jsem Cikán.“ (RB_5)



Obr. 11: Setkání_6 (Návrat ke kořenům). Autor: dítě_6. Legenda: Spontánní ilustrace čtené romské pohádky.

Technika „Návrat ke kořenům“ (viz Příloha I_6) byla dětmi vyžádaná a měla velký úspěch. Ač to nebylo primárním cílem, došlo v průběhu k velkému posílení soudržnosti

skupiny a vzájemných vazeb i na úrovni sourozeneckých vztahů, které dosud nebyly skoro vůbec znatelné. Sourozenci se společně rozpomínali na své rodiny, vyprávěli si historky: „*No a pamatuješ, jak naše teta Irga dělala ty halušky – ten obrovskej hrnec – tak to je taky si myslim pravý cikánský jídlo ... je to cikánský jídlo? Hrozně dobrý!*“ „*No to jo! To bylo super!! A pak přišel strejda Tibor a skoro všechny je sněd’ a pak hrál na housle, až byla úplná tma ...*“ (komunikace mezi **sourozenci_1** z RB_7)

Právě na tomto místě se ukazuje význam zasazování osobních zkušeností do širších kulturních kontextů. Účastníci zde porovnávají své vlastní vnitřní obsahy s obsahy ostatních zúčastněných a společně hledají souvislosti s právě poznávanými kulturními obsahy romského etnika. Zde je patrný vzdělávací motiv, který vchází do osobního světa aktérů, a oni s jeho principy pracují na úrovni porovnávání se svými vlastními zkušenostmi. Obecné kulturní obsahy zasazují do kontextu své osoby a zároveň sebe zpětně zasazují do kontextu onoho kulturního obsahu. Oba tyto obsahy (jak ten obecný-kulturní, tak ten osobní-aktérův) se tak vzájemně prolínají, obohacují.

2.9.3 Jednotliví účastníci v průběhu programu „Tvůrčí dílna“

V této kapitole představuji pět stálých účastníků „Tvůrčí dílny“ (výzkumný vzorek) na pozadí kategorií vnitřního světa těchto účastníků (viz Tab. 8), které vzešly z rozkódování kategorie DĚTI-AKTÉŘI-SPOLUTVŮRCI při otevřeném kódování reflektivních bilancí (viz kapitola 2.8).

Sledování obsahů těchto kategorií u každého dítěte v reflektivních bilancích mi dalo možnost postihnout vývoj/stagnaci/regresi účastníka v průběhu celého projektu (viz kapitola 2.9.3.1)

ÚČASTNÍK	Oblasti				
	Intrapersonalita	Strategie při tvorbě	Chování	Emoce	Vnitřní obsahy
Dítě_1	Sebedůvěra nenarušena, sebereflexe a sebevyjádření bez problému	Aktivita, zájem, snaha zapojit celou skupinu; testování režiséra a programu;	Direktivní vůči skupině; živé chování x apatie; ochranné tendence, mateřské jednání	Kolísání nálad: smutek x radost; pocit viny	Rodina, láska, domov; touha změnit realitu;
Dítě_2	Nízká sebedůvěra a sebehodnocení; silné prožívání socio-	Retence; nutnost 2. pokusu,	Cítění se skupinou, snaha o zachování její	Lítostivost, úzkostnost, strach	Hledání bezpečí, obava

	kulturní identifikace, zpočátku problém s verbalizací prožitku	zájem; cizí skupině nabídky řešení	kontinuity a koheze; empatické jednání; ostych	z neúspěchu, celkový smutek; empatie	z nemožnosti zvratu; národní hrdost
Dítě_3	Nízká sebedůvěra a sebehodnocení; problém se autoreflexí i autoregulací	Nutnost 2. pokusu, bohatá fantazie, aktivita – záliba; zablokování při pocitu neúspěchu;	Hyperaktivita, nesoustředěnost; kolísání nálad; vynucování pozornosti x separace od skupiny; problémy s autoregulací; regrese	Plačtivost, úzkostnost; labilita, pocity selhávání, bezradnost, strach z budoucnosti; smutek střídající se s impulzivitou;	Magie, válka a hákový kříž – moc; touha změnit realitu; strach - bezpečí, vztah k sourozencům; babička; národní hrdost; rodina, důvěra tetě v Klokánku
Dítě_4	Problém s verbalizací prožitku; snížená sebedůvěra, vnitřní konflikty	Retence, pasivita, rezignace, apatie; negace; agresivita; testování programu a jeho pravidel	Ambivalence, vzpurnost, negace, odpor k autoritě x touha přitulit se, obejmout autoritu; vznětlivost, agrese x apatie	Ambivalence, pocity selhávání a obavy ze selhávání, agrese, naštvání, zlost, nuda, lhostejnost k budoucnosti	Sexuální identita; rodina, silná vazba na dítě_1, lhostejnost k budoucnosti a svému okolí
Dítě_5	Problém s verbalizací prožitku, pojmenování emocí;	Střídání aktivity a pasivity; posilování koheze skupiny; hledání řešení	Klidný přístup, rozvážnost x vznětlivost; (v průběhu programu volba jiné volnočasové aktivity)	Empatie, smutek; osamocení	Smrt, drogy, kamarádi; rodina – strýc, sourozenci, otec, matka.
Dítě_6	Nízké sebehodnocení; suicidální úvahy;	Zájem, aktivita, satisfakce; snaha zaujmout skrze dílo – být součástí skupiny; útek od díla	Agrese, vznětlivost, kolísání nálad; rezignace; sociální izolace	Vztek, rozčlenění, smutek; uspokojení, radost; stres z vyčlenění ze skupiny	Život (voda) x smrt (krev); rodina; národní hrdost, kamarádství, strach
Dítě_7	Zdravá sebedůvěra a sebenáhled;	V průběhu programu volba jiné volnočasové aktivity	Klidný přístup, přemýšlivý, vyrovnaný, váhavý	Uzavřený – nedává najevo	Město, Cína, potopení Titaniku
Dítě_8	Zdravá sebedůvěra, zodpovědnost	Zájem, aktivita,	Mateřský vztah k sourozenci, který se obává filtrovat před skupinou; plachost	Smutek, anhedonie, zodpovědnou k mladšímu sourozenci; viny	rodina
Dítě_9	Sebedůvěra podlomena; negativní sebehodnocení	Retence, nedůvěra, obava, že něco zkazí	Fixace na staršího sourozence; plachost, obezřetnost	Vyčlenění, osamocení,	rodina

Tab. 8: Přehled účastníků ve sledovaných oblastech na základě otevřeného kódování

2.9.3.1 Vývoj reprezentativního vzorku cílové skupiny v artefiletickém programu

V této kapitole se čtenáři pokusím přiblížit konkrétní jednotlivce reprezentativního vzorku cílové skupiny. Důvody umístění do zařízení jsou již popsány v kapitole 2.6.1.

Při popisu vycházím z obsahů kategorií uvedených v Tab. 8. Zároveň se snažím postihnout vliv programu na jednotlivé účastníky. Každé dítě je reprezentováno svým dílem, které označilo při závěrečném setkání za nejcennější.

Dítě_1



V oblasti intrapersonality se u tohoto aktéra neobjevily žádné kritické momenty. Při jednotlivých technikách byl velmi aktivní a k tvorbě přistupoval se zájmem již z počátku. Jednalo se o přirozeného vůdce skupiny, čímž také často strhával celou skupinu k aktivitě. Ke skupině jako celku, nejvíce pak k **dítěti_4** měl ochranné tendence a pocit zodpovědnosti. Během prvních setkání **dítě_1** testovalo vytvořená pravidla a mé reakce, jako režiséra a osoby ve vedení. Nejpodzřelejší dítěti bylo pravidlo dobrovolnosti: „jako jestli chceš, aby to tady bylo dobrovolný, tak to ti sem příště už nikdo nepřijde!“ (RB_1) Aktivní participace účastníků na pravidlech i na celém programu na něj udělala dojem a zároveň v něm vzbudila podezření: „Jako jo, je dobrý, že se tady můžem na všem domlouvat, ale je to normální, aby děti rozhodovaly? ... Ale jsem ráda, že tu můžem otevřeně říct, co si myslíme, protože to někdy je hodně důležitý.“ (RB_13)

Dítě_1 má velmi vyvinutou sebekontrolu, rádo také usměrňuje ostatní. Občas lze pozorovat až mateřské jednání. Skupina jej chápe jako přirozenou autoritu. Ač se na počátku programu dítě jeví jako velmi vyrovnané, v průběhu se projeví problémy hlavně na úrovni emocí a prožívání. Dítě si na sebe klade příliš vysoké nároky, hlavně dospělého charakteru, prožívá pocit viny: „vážně, kdybych se víc snažila, nemuseli jsme tu třeba být.“ (RB_7) Citově je velmi vázané na svou rodinu, kterou si idealizuje. V průběhu programu rodina několikrát slibovala návštěvu **sourozenců_1** v Klokánku, ale dorazila pouze jednou. Derealizace slíbených setkání s rodinou vedla k citové nestabilitě a celkovému poklesu nálady, což mělo vliv i na celou skupinu.

V průběhu celého programu si dítě „Tvůrčí dílnu“ velmi oblíbilo, při závěrečném setkání samo vyzvalo ostatní, že „*bysme si přece i sami mohli někdy něco takhle nakreslit – je to prima a třeba bysme si to mohli dát do herny nebo tak.*“ (RB_13)

Dítě_2

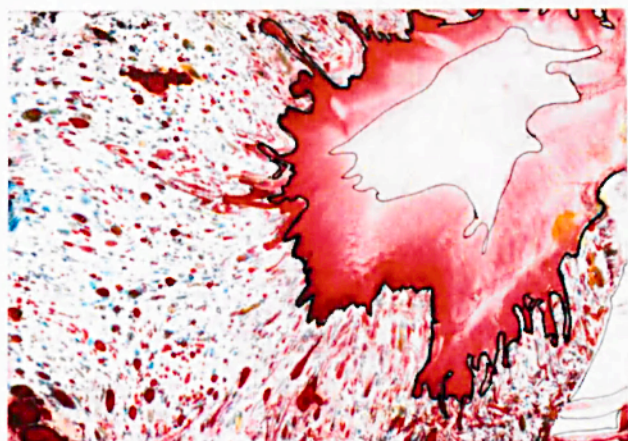


Na úrovni sebepojetí byly u **dítěte_2** znatelné obtíže po celou dobu programu. Všudypřítomné byly pocity nedůvěry v sebe sama, své schopnosti, neustálý pocit selhávání. Při prvních setkáních byl také problém s verbalizací a sebereflexí, ten se však v průběhu zlepšil.

Při tvorbě dítě bylo v počátcích programu nejisté, nedůvěřovalo si, vyžadovalo několik začátků, než dovedlo dílo do konce. Tato „práce s několika a starty“ byla pro dítě velmi důležitá a fáze trvala mnohem déle než u **dítěte_3**, kde byl stejný problém. Pokud zde nebyla možnost „začít znovu“, v dítěti to vzbuzovalo velkou úzkost a pocity marnosti. Z jednoho počátečního pokusu až do konce bylo dílo dovedeno až poslední tři setkání. Po rozhovoru o analogii k běžným životním situacím byla u dítěte znatelná úleva: „*Já jsem nevěřil, že bych tohle ještě nějak opravil, ale teď to vypadá dobře, líbí se mi to a můžu to klidně teď vystavit. (...) Můžu to zkusit, když někdy něco zkazím, tak to prostě opravit.*“ (RB_8) „Tvůrčí dílnu“ si velmi oblíbilo, u všech aktivit bylo velmi aktivní a precizní, pozorovala jsem u něj nejbližší vztah mezi aktérem a dílem.

Dítě_2 bylo velmi tiché, posmutnělé a úzkostné. Skupina mu dávala pocit bezpečí, často jednalo tak, aby ji udržel v celosti (projevená empatie vůči **dítěti_6** – viz kapitola 2.9.1.3). K ostatním spolutvůrcům se projevovalo velmi empaticky a empatii také vyžadovalo. Dokázalo hledat řešení, která by vyhovovala všem účastníkům.

Posmutnělost a úzkost dítě provázely celým programem. Radost a pookřání přicházely při pozitivním hodnocení ostatními, a když poprvé **dítě_2** dovedlo dílo do konce, aniž by muselo začínat několikrát: „*I když je tady vidět, že jsem to zkazil ... ale já myslel, že to nepůjde opravit a ono to šlo, tak jsem rád, že to nakonec vypadá takhle – přesně tak jsem totiž chtěl, aby to vypadalo ...*“ (RB_8)



Na počátku „Tvůrčí dílny“ byly schopnosti v kategorii intrapersonality značně sníženy. Dítě vykazovalo problémy s autoregulací, verbalizací při reflexi, sebepojetí bylo narušeno. V průběhu programu a převážně na jeho konci je v této oblasti znatelný posun. Pocity méněcennosti se vytrácely, i když občasné náznaky se sníženou sebedůvěrou se stále objevovaly. Odvážuji se však usuzovat, že při kontinuálním působení by zcela vymizely.

Během prvních setkání dítě vyžadovalo neustále nové a nové začátky – nebylo spokojeno se svým dílem a sebou jako tvůrcem, zažívalo pocity selhání a potřebovalo začít znovu, odmítalo přetvářet, dokončit započaté. V průběhu programu došlo k značnému opracování tohoto problému, po třech měsících setkávání již **dítě_3** pracovalo na rozpracovaném, bylo schopno dílo dovést do konce a následně jej reflektovat.

Značným problémem byla rozkolísaná pozornost a nesoustředěnost. Efektivní bylo dítě zapojit do pomoci s přípravou pomůcek, čímž došlo ke střídání činností. Typické bylo kolísání nálad, vyžadování pozornosti u skupiny a v případě neprosazení se následovala separace od skupiny. Postupně s přivykáním si na pravidla programu a stálou strukturu jednotlivých sezení, dítě pravidelněji vyčkalo, až na něj přijde řada, akceptovalo pravidla ve skupině a při komunikaci. Typické projevy ADHD, které u dítěte byly znatelné trvaly po celou dobu programu. Pro dítě je efektivní fungovat v zaběhlém režimu, který má pravidelný charakter a často střídat činnosti. Postupně bylo možné prodlužovat setrvání u jednotlivé činnosti, aniž by dítě začalo být nesoustředěné.

Emocionalita se jevila jako značně nestabilní. Časté bylo střídání smutku a veselosti, obojí v extrémně prožívaných polohách. Silné rozkolísání jsem zaznamenávala vždy ve spojení s ohlášením rodinné návštěvy. Vzhledem k tomu, že se v průběhu půl roku uskutečnila pouze jednou (ač byla ohlášena několikrát), toto těšení se a následné zklamání dítě vždy emocionálně velice rozhodilo – docházelo k regresím (pláč, aby si vyžádalo mou pozornost; vyžadování fyzického kontaktu). Emoce se samozřejmě zrcadlí v chování a prožívání. Velmi dobrý vliv na zvýšenou anxieta **dítěte_3** měla celá skupina, která se

v průběhu programu značně stmelila, a vzájemně si dodávali pocit bezpečí. Při projevech úzkosti spontánně reagovali ochranně a **dítě_3** se očividně cítilo lépe.

Celkově jsem v programu u **dítěte_3** zaznamenala pozitivní změny. Velké pokroky nastaly na úrovni sebepojetí, sebereflexe, respektování pravidel, sociálních vazeb a komunikace.

Dítě_4



Dítě_4 vykazovalo v rámci sebepojetí problémy na úrovni snížené sebedůvěry, které se projevovaly pocitem neschopnosti vyjádřit i **reflektovat se skrze dílo**. V druhé polovině programu se tato oblast začala vyvíjet mírně do pozitivních hodnot. Dítě si začalo více důvěřovat, přestalo shazovat sebe i program: „já neumím kreslit, nejde mi to a tohle celý je pěkná blbost!“

(RB_1)

Při strategii ve tvorbě byly zpočátku typické retence, kdy dítě mělo potíže „začít tvořit“. Toto souviselo podle mého názoru s výše uvedenou nízkou sebedůvěrou a pocitem méněcennosti. Podpora skupiny a stálá individuální podpora z mé strany měla na dítě dobrý vliv. **Dítě_4** se nejprve snažilo neustále bojkotovat program v jeho průběhu a strhnout s sebou skupinu. Na vše reagovalo negací, pasivitou, apatií. Na tomto místě se ukazuje, jak byla důležitá vnitřní pravidla programu, která vznikla společnou participací aktérů. Velmi efektivní bylo pravidlo dobrovolnosti, na které byl kladen velký důraz a které dávalo účastníkům pocit svobody, možnosti vlastního rozhodování a odpovědnosti za svou aktivitu. **Dítě_4** bylo tímto pravidlem odzbrojováno zpočátku mnou, po té i skupinou: „*jestli tady nechceš být, tak tady být nemusíš. Přece jsi sem nemusela chodit, když tě to tady štve.*“ (**dítě_1** k **dítěti_4** z RB_5) Ač **dítě_4** opravdu přijít nemuselo, „Tvůrčí dílny“ se účastnilo pravidelně. V druhé polovině postupně mizela ambivalence i vnitřní konflikt bojkotu a touhy být součástí programu; mizela též retence a negace.

Chování **dítěte_4** v průběhu celého programu mělo ambivalentní charakter. Vzpurnost a odpor k autoritě se střídal s touhou po objetí, pochvale, vznětlivé jednání s apatií. Tato

nevyváženost se objevovala v průběhu celé „Tvůrčí dílny“ i v rámci jednoho setkání a vždy měla extrémní variantu jednoho z pólů. Při apatii a rezignaci byla velmi důležitá dostatečně silná motivace a podpora v průběhu tvorby, při vznětlivosti a agresi zase důraz na pravidla a důslednost v jejich dodržování. Velmi efektivní zde bylo působení skupiny, která byla s nedodržováním pravidel **dítěte_4** nespokojená a vyžadovala sankce. **Dítě_4** chtělo být součástí skupiny, což bylo hnacím motivem ke snaze pravidla dodržovat a účastnit se společné tvorby. Z pozorování a záznamů z reflektivních bilancí nemohu zhodnotit celkový pozitivní posun v chování **dítěte_4** – projevy byly velmi nevyvážené a jakákoli nečekaná změna, událost mimo program vedla k rozkolísání chování dítěte. V průběhu se však vyjevily úspěšné metody zvládání těchto sinusoid chování, o nichž se zmiňuji výše.

Stejně jako chování, i prožívání **dítěte_4** mělo ambivalentní charakter. Dítě bylo jednou zlostné, našťvané, náhle zase znuděné a apatické. K emocionální stabilizaci velmi pomáhalo vyjádření pocitů při reflektivním dialogu. Dítě hledalo souvislosti s dílem a svým „vnitřním světem“: „*jak jsme se tady teď všichni barevně pohádali, tak to bylo bezvadný! Úplně se mi u toho ulevilo ...*“ (RB_4)

Dítě_4 navštěvovalo „Tvůrčí dílnu“ dobrovolně po celou dobu jejího trvání, což pokládám za úspěch programu, neboť to byla jediná volnočasová aktivita, u které „*vydrželo tak dlouho.*“ (RB_13) Poslední setkání a rozloučení prožívalo nejemotivněji z celé skupiny.

V průběhu programu jsem s dítětem tříbila především schopnost sebereflexe, což očividně dítěti přinášelo pocity úlevy a uspokojení. V počátcích dítě při reflektivním dialogu nereagovalo nebo se rozčilovalo, že „*je to debilita a nevím, proč bych měla furt dokola někde někomu něco vysvětlovat.*“ (RB_5) Postupem času již spontánně interpretovalo svou tvorbu a s oblibou sdílelo své dílo i díla ostatních – např. při Setkání_6 (viz Příloha I_6), kdy účastníci společně hledali příběh v jednom z výtvorů, **dítě_4** spontánně vyzvalo celou skupinu, aby mu pomohla s hledáním příběhu v jeho díle a vedlo diskusi o možných interpretacích: „*tohle by mohla být žirafa vzhůru nohama, nebo ptakožrout, když to obrátíš.*“ (RB_6). Porovnáám-li tedy u **dítěte_4** tuto schopnost reflexe v počátcích programu a v jeho závěru, je zde (oproti ostatním sledovaným oblastem) výrazný pokrok.

Oblast chování a emocí měla opravdu značně kolísavý či stagnující charakter. Již na několika prvních setkáních jsem uvažovala, že tato problematika je u **dítěte_4** spíše záležitostí terapie než prevence. Dítě v průběhu programu začalo docházet k psychologovi, který zahájil kognitivně-behaviorální terapii.

Dítě 6



U dítěte_6 byly pozorovatelné snížené tendence v oblasti sebepojetí, což se však upravilo společně se začleněním do skupiny (blíže viz kapitola 2.9.1.3). Výrazové i verbální vyjadřování bylo na velmi dobré úrovni a velmi brzy se propojilo s chápající sebereflexí.

Návaly vzteku a agrese, aktivní separace od skupiny se také upravily po začlenění do skupiny. Tento akt „semknutí s ostatními“ byl pro dítě_6 doslova mezníkem v programu.

Dítě_6 našlo v „Tvůrčí dílně“ velké zalíbení, v tvořivé činnosti nacházelo uspokojení a angažovalo se na diskuzích při reflektivních dialogích. S verbalizací významů odkrývaných při tvorbě, a přenesení významů do běžných životních situací nemělo nejmenší problém, stimulovalo k tomuto transferu i ostatní.

V tvorbě dítěte se velmi často objevovaly koncepty smrti, krve a bolesti. Pravidelné byly také úvahy o smrti, zlu, vraždách, sebevraždách: „*Takhle nějak se prostě změní svět ... bude to tu rozkouskovaný a ty kousky země v moři budou mít barvu rudou jako krev, protože se tu furt někde jenom bojuje a střílí.*“ „*tohle je prostě voda, smrt a krev*“ „*to vlevo je jako smrt a trápení a to vpravo je jakože veselost. Obojí se mi děje pořád.*“ „*přemýšlím o tom, že bych se zabil, ale neudělal bych to.*“ (RB_5) Vzhledem k tomu, že dítě_6 bylo do Klokánku zařazeno na žádost matky po jejím pokusu o sebevraždu (viz. kapitola 2.6.1) a ke stálému opakování výše uvedených konceptů, jsem na tyto úvahy dítěte raději upozornila psychologa v zařízení. Zároveň však pro mne bylo pochopitelné, že takový zážitek jako je pokus matky o sebevraždu, bude u dítěte traumatem. Samozřejmě jsem cítila nutnost oznámit tyto důležité momenty odborníkovi, který by po případě mohl zahájit vhodnou terapii.

2.10 Shrnutí empirické části

V souladu s artefietickým pojetím výchovy a vzdělávání byl vytvořen program „Tvůrčí dílna“, který měl primárně preventivní charakter. Tento program pomocí výtvarných aktivit předcházet prohlubování konkrétních problémů dětí, které se dílny zúčastnily. Zde je důležité si uvědomit, že program neslouží jako obecně platná řada aktivit, stoprocentně zajišťujících prevenci u dětí v riziku vzniku nežádoucích vzorců chování.

Konkrétní děti, které prošly programem „Tvůrčí dílna“ v jeho plném rozsahu, vykazovaly ve smyslu prevence pozitivní odezvy. Především v oblasti sebepojetí, sebehodnocení a sebedůvěry byly během půl roku zaznamenány značné pokroky téměř u všech účastníků. Oblast psychické deprivace je u těchto dětí spíše záležitostí terapie než prevence. Nelze ji však přehlížet a i s jejími projevy bylo nutné pracovat. V tomto smyslu pokládám za úspěch programu fakt, že u žádného dítěte nedošlo k prohlubování depresivních a bezvýchodných nálad, které jsou s psychickou deprivací spjaty. Program přinášel dětem radost a potěšení z vlastní činnosti, což jsou elementy nabývající u těchto dětí velkého významu.

Zvolím-li si jako hodnotící jednotku návštěvnost/nenávštěvnost programu, doložím jeho efektivnost ve smyslu prevence průměrným počtem účastníků. Deset dětí v rozmezí věku sedm až dvanáct let docházelo pravidelně dobrovolně na „Tvůrčí dílnu“. Každá volnočasová aktivita má elementárně preventivní charakter. Vzhledem k dobrovolnosti tohoto programu chápu tedy jako míru úspěchu i pouhou návštěvnost.

Ač výsledky o efektivnosti nelze z důvodu malého výzkumného vzorku a krátkého časového úseku paušalizovat, dá se předpokládat, že podobné problémy budou doprovázet i jiné děti v zařízeních pro děti vyžadující okamžitou pomoc či v dětských domovech, proto se domnívám, že i tam by byl program „Tvůrčí dílna“ efektní.

Za nejobtížnější momenty „Tvůrčí dílny“ pokládám počáteční rozčarování z místnosti určené k realizaci programu, projevy šikany ve skupině, vzdorovitost a oscilací chování dítěte_4 a moment příchodu dvou nových aktérů v závěru programu. Zároveň mi však tyto dva noví účastníci poskytli srovnávací vzorek cílové skupiny. Kdybych si zvolila bodovou hodnotící škálu pro každou sledovanou oblast, skupina dětí, která již skoro půl roku fungovala v programu „Tvůrčí dílna“ by ve všech sledovaných oblastech dosahovala více bodů než noví účastníci. Tento fakt však nelze samozřejmě přikládat jen programu. Nové děti byly právě vytržené z rodinného prostředí, ocitly se ve zcela nové situaci, mezi novými lidmi, v novém

městě, nové škole. Ostatní účastníci, kteří docházeli na „Tvůrčí dílnu“ byly v Klokánku již minimálně tři měsíce.

Mám-li závěrem shrnout zaznamenaný vývoj vzorku pěti dětí ve sledovaných oblastech v průběhu programu, byl u čtyř dětí z pěti patrný větší či menší vývoj ve sledovaných oblastech, u dítěte_4 lze hovořit spíše o oscilaci a stagnaci a mírném zlepšení v intrapersonální rovině. U nikoho jsem nezaznamenala regresivní projevy.

3 ZÁVĚR

Artefiletika je jedním z možných přístupů, kterými se speciální pedagog-etoped může inspirovat, a do jehož rámce může zasadit své působení. Zásady artefiletického přístupu jsou v symbióze s mými vlastními pedagogickými zásadami, proto se mi v jejím rámci pracovalo výborně.

Dle mého názoru se etopedie a artefiletika se svými přístupy k dítěti účelně potkávají v mnoha bodech. Obě disciplíny přistupují k jedinci ze zásady jako k individualitě, hledají k němu cestu, vyzývají jej k participaci a zodpovědnosti k sobě samému a svému okolí. Na poli cílů prevence se etopedie a artefiletika prolínají v plné míře, kdy v obou oblastech jde o to co nejoptimálnější cestou předcházet možným zhoršujícím se tendencím v oblasti celého osobnostního vývoje dítěte.

Z výzkumu vyplývá, že artefileticky pojatý program „Tvůrčí dílna“ je vhodnou formou volnočasové práce s dětmi v riziku vzniku nežádoucích forem chování, neboť je ideálním prostředím pro vyjevení konkrétních problémových oblastí u každého dítěte. Sada technik, která je obsahem tohoto programu, je přiléhavá pro konkrétní vzorek dětí, s nimiž jsem pracovala, neboť program vznikl dle jejich aktuálních potřeb. Dá se předpokládat, že děti vytržené z rodinného prostředí a umístěné do institucionálního zařízení rodinného nebo ústavního typu, budou vykazovat obdobné známky projevů citové deprivace a poruch chování či emocí.

Součástí této práce je sada příprav na jednotlivá setkání v programu „Tvůrčí dílna“. Každý pedagog, který by se rozhodl využít tuto sadu, nebo její části, tak by měl jednotlivé aktivity modifikovat přiléhavě své cílové skupině. Pokud se jedná o „pedagoga-nevýtvarníka“, měl by se seznámit se základními výtvarnými technikami a výtvarnými prostředky. A pokud chce pracovat v artefiletickém pojetí, měl by proniknout do dějin umění i do umění současného, měl by se v nich umět orientovat a měl by znát takové vizuální projevy, o které se jeho cílová skupina zajímá. Důležité se mi zdá i umět v sobě probudit touhu tvořit a nacházet neobvyklé v obyčejném, protože artefiletika není jen pojetí výchovy a vzdělávání, ale je i přístupem k životu.

4 SEZNAM LITERATURY

BIBLIOGRAFIE:

BĚHOUNKOVÁ, L.: *Artefietická facilitace a intervence rizikových jedinců na 2. stupni základních škol*. Rigorózní práce. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2007.

BITTNEROVÁ, D., MORAVCOVÁ, M. a kol.: *Kdo jsem a kam patřím?* Praha: SOFIS 2005. ISBN 80-90-2785-8-2

FULKOVÁ, M.: *Diskurs umění a vzdělávání*. Praha: H&H 2008. ISBN 978-80-7319-076-7

GARDNER, H.: *Dimenze myšlení*. Praha: Portál 1999. ISBN 80-7178-279-3

HADJ MOUSSOVÁ, Z.: *Pedagogicko-psychologické poradenství I. Vybrané problémy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta 2005. ISBN 80-7290-215-6

HAYESOVÁ, N.: *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál 2007. ISBN 978-80-7367-283-6

HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál 2005. ISBN 80-7367-040-2

KENNER, T. A.: *Symbols a jejich skrytý význam*. Praha: Metafora 2007. ISBN 978-80-7359-079-6

LABÁTH, V. a kol.: *Riziková mládež*. Praha: SLON 2001. ISBN 80-85850-66-4

LANGMEIER, J., METĚJČEK, Z.: *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství 1963.

NAKONEČNÝ, M.: *Psychologie osobnosti*. Praha: ACADEMIA 1998. ISBN 80-200-0628-1

PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika. Věda o edukačních procesech*. Praha: Portál 1997. ISBN 80-7178-170-3

PRŮCHA, J.: *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál 2002. ISBN 80-7178-621-7

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál 2009. ISBN 978-80-7367-647-6

REICHEL, J.: *Kapitoly systematické sociologie*. Praha: Eurolex Bohemia 2004. ISBN 80-86432-80-7

RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. a kol.: *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci 2005. ISBN 80-244-1073-7.

ROESELLOVÁ, V.: *Proudy ve výtvarné výchově*. Praha: SARAH 2000. ISBN 80-902267-3-6

SLAVÍK, J.: *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika*. Praha: Karolinum 1997. ISBN 80-7184-437-3.

SLAVÍK, J.: *Umění zážitku, zážitek umění. Teorie a praxe artefiletiky 1. díl*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta 2001. ISBN 80-7290-066-8.

SLAVÍK, J.; DYTRTOVÁ, K.; HAJDUŠKOVÁ, L.: *Konceptová analýza učitelské přípravy ve výtvarné výchově*. In SVATOŠ, T.; DOLEŽALOVÁ, J. (ed.): *Pedagogický výzkum jako podpora proměny současné školy*. Hradec Králové: GAUDEAMUS, Univerzita Hradec Králové 2008, s. 761 – 778, ISBN 978-80-7041-287-9.

SLAVÍK, J., LUKAVSKÝ, J., LAJDOVÁ, A.: *Princip imaginace v didaktické znalosti obsahu (na empiricko-výzkumném příkladu výtvarného projevu)*. In JANÍK, T. a kol.: *Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu*. Brno: Paido 2008. ISBN 978-80-7315-165-2

SLAVÍK, J., WAWROSZ, P.: *Umění zážitku, zážitek umění. Teorie a praxe artefiletiky 2. díl*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta 2004. ISBN 80-7290-130-3

SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., HAZUKOVÁ, H.: *Výtvarné čarování. Artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta 2003. ISBN 80-7290-016-1.

STRAUSS, A.; CORBINOVÁ, J.: *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert 1999, ISBN 80-968348-3-5.

ŠVAŘÍČEK R., ŠEĐOVÁ, K.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál 2007. ISBN 978-80-7367-313-0

VÁGNEROVÁ, M.: *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál 2008. ISBN 978-80-7367-414-4

VOCILKA, M.: *Netradiční forma prevence poruch chování (náplň činnosti středisek výchovné péče pro děti a mládež – 2. díl)*. Praha: TECH-MARKET 1997. ISBN 80-902134-8-0

VOJTOVÁ, V.: *Úvod do etopedie. Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido 2008. ISBN 978-80-7315-166-9

PERIODIKA:

Slavík, J.; Hajdušková, L.: Vzdělávací a terapeutický motiv v pohledu artefiletiky. *Arteterapie*. 2010, 10, 23. ISSN 1214-4460 (v tisku)

INTERNETOVÉ ZDROJE:

web_1: SLAVÍK, J.: Artefiletika – Reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí výchovy uměním. [on-line]. 2006-03-20 [cit. 2010-04-02]. Dostupný z WWW: <http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=9>

web_2: SLAVÍK, J.: *Mladé pojetí výtvarné výchovy v České republice – Artefiletika*. [on-line]. 2006-03-17 [cit. 2010-04-08]. Dostupný z WWW: <http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=6>

web_3: Počty dětí ve všech zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy ve školních rocích 2003/04 až 2008/09. [on-line]. [cit. 2010-04-06]. Dostupný z WWW: http://www.msmt.cz/uploads/Skupina_6/Odbor_61/Institucionalni_vychova/Statistika_deti_v_institucionalni_vychove.pdf

web_4: NATAMA. [on-line]. [cit. 2010-04-08]. Dostupný z WWW: <http://natama.cz/>

web_5: DŮM TŘÍ PŘÁNÍ. [on-line]. [cit. 2010-04-08]. Dostupný z WWW: <http://www.dumtriprani.cz/index.html>

web_6: FOND OHROŽENÝCH DĚTÍ. [on-line]. [cit. 2010-04-08]. Dostupný z WWW: <http://www.fod.cz/>

5 SEZNAM ZOBRAZENÍ

TABULKY

Tab. 1: Přehled oslovených zařízení	38
Tab. 2: Časový harmonogram výzkumu	39
Tab. 3: Přehled účastníků „Tvůrčí dílny“	41
Tab. 4: Přehled cílů dílčích částí programu	45
Tab. 5: Klíčové kategorie vzešlé z otevřeného kódování reflektivních bilancí	46
Tab. 6: Vztahové roviny dílčích klíčových kategorií	49
Tab. 7: Axiální kódování kategorií z otevřeného kódování	52
Tab. 8: Přehled účastníků ve sledovaných oblastech na základě otevřeného kódování	77-78

SCHÉMATA

Schéma 1: Grafické znázornění vztahových rovin klíčových kategorií z Tab. 5	47
Schéma 2: Grafické znázornění Tab. 6	51

OBRÁZKY

Obr. 1: Setkání_1 (Osobní symbol)	60
Obr. 2: Setkání_8 (Já v dlani II)	62
Obr. 3: Setkání_2 (Autoportrét_1)	65
Obr. 4: Setkání_2 (Autoportrét_2)	66
Obr. 5: Setkání_3 (Souostroví z těl; detail)	67
Obr. 6: Setkání_3 (Souostroví z těl; celek)	69
Obr. 7: Setkání_10 (Moji nejbližší)	71
Obr. 8: Setkání_11 (Koho schováš pod svůj deštník?)	73
Obr. 9: Setkání_11 (Koho schováš pod svůj deštník?)	74
Obr. 10: Setkání_5 (Já v dlani I)	76
Obr. 11: Setkání_6 (Návrat ke kořenům)	76

6 SEZNAM PŘÍLOH

Přílohy jsou umístěny na přiloženém CD, které obsahuje:

A) Příloha I:

- Příloha I_1 (Příprava č. 1)
- Příloha I_2 (Příprava č. 2)
- Příloha I_3 (Příprava č. 3)
- Příloha I_4 (Příprava č. 4)
- Příloha I_5 (Příprava č. 5)
- Příloha I_6 (Příprava č. 6)
- Příloha I_7 (Příprava č. 7)
- Příloha I_8 (Příprava č. 8)
- Příloha I_9 (Příprava č. 9)
- Příloha I_10 (Příprava č. 10)
- Příloha I_11 (Příprava č. 11)
- Příloha I_12 (Příprava č. 12)
- Příloha I_13 (Příprava č. 13)

B) Příloha II:

- Příloha II_1 (text e-mailu)